

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Sabrina Weber

**DITADURA CIVIL-MILITAR EM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:  
UMA ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA  
SISTÊMICO-FUNCIONAL DA LINGUAGEM**

Santa Maria, RS

2019



**Sabrina Weber**

**DITADURA CIVIL-MILITAR EM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UMA  
ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-  
FUNCIONAL DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cristiane Fuzer

Co-orientador: Prof. Dr. Jose Iran Ribeiro

Santa Maria, RS

2019




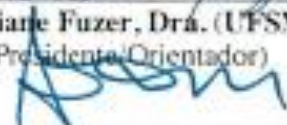
Sabrine Weber

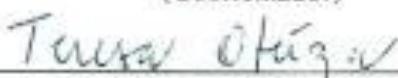
**DITADURA CIVIL-MILITAR EM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UMA  
ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-  
FUNCIONAL DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 11 de março de 2019:

  
Cristiane Fuzer, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)

  
José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)  
(Coorientador)

  
Teresa Oteiza, Dra. (UC-Chile) - Videoconferência

  
Thiago Santos da Silva, Dr. (UNIPAMPA)

Santa Maria, RS  
2019



*Dedico este trabalho a todos os professores e professoras de instituições de ensino básico, aos da rede pública, aos trabalhadores e trabalhadoras, aos torturados, aos assassinados, aos ninguéns, aos que não estão nas páginas da História, aos que não viraram heróis. Dedico este trabalho àqueles que, apesar de carregarem o peso do mundo nas costas, trabalham e sonham com um mundo melhor para poder criar seus filhos. Àqueles que lutam por este mundo que tem a obrigação de existir.*





## AGRADECIMENTOS

*É junto dos bão, que a gente fica mió.  
(Guimarães Rosa)*

Este trabalho não seria possível sem o apoio e o carinho de muitas pessoas que, em momentos distintos, estiveram comigo nessa jornada. Foi junto de vocês que me tornei quem estou a ser. Por isso, agradeço.

À minha mãe, Sueli, que é o meu maior exemplo de força e coragem. Ao meu pai, Dari, por ter sempre compreendido minhas escolhas. A minha irmã, Julia, que por mais jovem que seja, alimenta-me de orgulho, vontade e dedicação a cada dia. Agradeço pelo amor – mesmo enfrentando, há 9 anos, alguns-muitos quilômetros de distância – com que preenchem as páginas dos meus dias e pelo companheirismo que configuram a nossa história.

À professora Cristiane, minha orientadora, a quem devo, sobretudo, a história que construí no Curso de Letras – pelo modo generoso, comprometido e afetuoso com que me acompanhou, desde 2013. Agradeço por sempre respeitar minhas escolhas e estar comigo nelas, fazendo com que fossem melhores do que poderiam ser. Obrigada pelas leituras e por instigar-me a curiosidade nos processos da pesquisa.

Ao professor Jose Iran, coorientador desta pesquisa, o qual foi essencial para o desenvolvimento deste estudo. Agradeço por me indicar bibliografias e por me instigar na busca pelo conhecimento crítico e transformador.

Aos professores da banca de avaliação: professora Franciéli, que sempre foi uma grande inspiração acadêmica para mim, agradeço pelas contribuições para a construção deste trabalho e por trazer à tona o debate do ensino em nossa profissão; professor Thiago, pelas contribuições ao longo da elaboração da dissertação e pela exemplar trajetória em diversos papéis sociais, sendo, desde a minha graduação, uma forte inspiração para mim; professora Teresa Oteíza, uma das minhas bibliografias, por ter aceito o convite de participar da banca avaliadora e por ter proporcionado muitas reflexões por meio de seus trabalhos.

Ao Grupo de Estudos, pelas boas trocas e reflexões ao longo desses dois anos.

À turma do 4º semestre do Curso de Licenciatura em Letras da UFSM, no primeiro semestre 2018, pelo carinho e por todas as reflexões possibilitadas ao longo do estágio docente, que foi minha primeira experiência em ensino superior.

Aos colegas da turma de mestrado pela possibilidade da construção do conhecimento de maneira coletiva, partilhada em cada discussão em sala de aula.

Àquelas amigas e amigos que, de uma forma muito particular, me deram suporte, incentivo e demonstração de compreensão. Gabriela e Carla, pela energia nunca finda e por



nunca desistirem de mim, mesmo com minhas frequentes recusas para saídas. Gabriela e Dionatan, ambos, pela amizade de tantos anos, por serem presente mesmo distantes, por serem ouvintes e parceiros para discussão de assuntos de qualquer esfera. À Aline, Lidi e Victor, a quem conheci na finalização desse processo, pelos cafés partilhados, que aqueceram não somente o corpo, mas também o coração nessa nova morada. À Patrícia e à Thaís, pelas mensagens trocadas, comidas e paciência. Aos “Guedes” – Luiza, Tiago, Bruna, Débora, Lara, Guilherme, Juliana e Leonardo – por me acolherem sempre tão bem e por terem empatia de compartilhar angústias. Vocês ajudam a tornar a minha história mais desacomodada, instigante, bonita e plural.

Por fim, e não menos importante, agradeço à Universidade Federal de Santa Maria e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelas possibilidades de ter realizado meu curso em uma instituição pública e de qualidade e de ter sido bolsista durante seis meses de mestrado. Tal realidade só foi possível devido ao investimento público na pesquisa, fruto do suor dos trabalhadores e das trabalhadoras do nosso país, o povo, que financia meus estudos desde 2011, por meio de bolsas, e que me permitiu (e ainda permite) estudar e aprender tanto, sobre tanto, em tantos lugares. A estes, espero contribuir com meu conhecimento construído ao longo desse processo.



## Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista pela janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicidas,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

*Carlos Drummond de Andrade, em 1940*



## RESUMO

### DITADURA CIVIL-MILITAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL DA LINGUAGEM

AUTORA: Sabine Weber  
ORIENTADORA: Cristiane Fuzer  
COORIENTADOR: José Iran Ribeiro

O objetivo deste trabalho é investigar os gêneros textuais da família das histórias e suas finalidades em Livro Didático de História referente ao conteúdo curricular Ditadura Civil-Militar. Neste estudo, são utilizadas bases teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A análise tem como ponto de partida as características dos gêneros da família das histórias já mapeados por Coffin (2006; 2008), Martin e Rose (2008) e Christie e Derewianka (2008). Os textos são analisados a partir dos sistemas semântico-discursivos mais salientes dessa família de gêneros: Ideação, Avaliatividade e Conjunção (MARTIN; ROSE, 2007). Foi selecionado, como universo de análise, o livro didático do 9º ano da coleção “História: Sociedade & Cidadania” (BOULOS, 2015), da editora FTD, por este ser o mais distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no triênio 2017-2019 para as escolas públicas do Brasil. Fazem parte do *corpus* de pesquisa 10 textos que, após as análises, revelaram ser gêneros da família das histórias. A análise dos sistemas semântico-discursivos, que contribuem para realizar as etapas de gênero em cada texto, evidenciou duas instanciações do gênero relato histórico, cujas características linguísticas predominantes foram circunstâncias e conjunções precisas de tempo e relações temporais entre eventos; e oito instanciações do gênero relato histórico explicativo, cujas características linguísticas predominantes foram processos relacionais, na etapa Orientação, e processos materiais, na etapa Explicação de eventos, além de apresentar relação de causa, consequência e adição entre eventos. Esses eventos são articulados, nos relatos históricos explicativos, por meio de seis explicações sequenciais, dois por meio de explicações consequenciais e um por meio de explicação fatorial. O capítulo do livro didático foi identificado como um macrogênero, estudo do período, que apresenta, no *corpus* analisado, descrição do período por meio de relação de extensão entre os gêneros textuais identificados a fim de explicar o conteúdo Ditadura Civil-Militar.

**Palavras-chave:** Linguística Sistêmico-Funcional. Gêneros textuais. Livro Didático. História. Ditadura Civil-Militar.





## ABSTRACT

AUTHOR: Sabine Weber  
ADVISOR: Cristiane Fuzer  
CO-ADVISOR: José Iran Ribeiro

### **CIVIC-MILITARY DICTATORSHIP IN HISTORY TEXTBOOKS: A TEXTUAL GENRE ANALYSIS IN THE SYSTEMIC FUNCTIONAL PERSPECTIVE OF LANGUAGE**

The objective of this paper is to investigate the textual genres of the histories family and their purposes in History textbooks referring to the curricular content of Civic-Military Dictatorship. In this study, theoretical bases of the Systemic-Functional Linguistics are used (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). The analysis has as its starting point the characteristics of the family of history genres already mapped by Coffin (2006; 2008), Martin and Rose (2008), Christie and Derewianka (2008). The texts are analyzed from the most salient semantic-discursive systems of this family of genres: Ideation, Appraisal and Conjunction (MARTIN; ROSE, 2007). As the universe of analysis, the 9th grade textbook "História: Sociedade & Cidadania" (BOULOS, 2015), from FTD publisher, was selected since it is the most distributed book by PNLD (Brazilian Textbook Program) in the triennium 2017-2019 for public schools in Brazil. There are 10 texts in this research that, after the analysis, have revealed to be part of the family history genres. The analysis of the semantic-discursive systems, which contribute to the achievement of the genre stages in each text, evidenced two instances of the historical recount genre, whose predominant linguistic characteristics were precise circumstances and conjunctions of time and temporal relations between events; and eight instantiations of the historical account genre, whose predominant linguistic characteristics were relational processes in the Background stage, and material processes in the Account stage, besides presenting a relation of cause, consequence and addition between events. These events are articulated, in historical account, by means of six sequential explanations, two by means of consequential explanations and one by means of factorial explanation. The textbook's chapter was identified as a macrogenre, a study of the period, which presents, in the analyzed corpus, a description of the period through a relation of extension among the textual genres identified in order to explain the Civic-Military Dictatorship content.

**Keywords:** Systemic-Functional Linguistics. Textual genre. Textbook. History. Civic-Military Dictatorship.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Família de gêneros e propósitos sociocomunicativos.....	61
Quadro 2 –	Gêneros textuais da família das histórias e principais características.....	68
Quadro 3 –	Sistemas semântico-discursivos, funções e metafunções.....	72
Quadro 4 –	Nominalizações e seus processos originais.....	75
Quadro 5 –	Categorias dos significados afetivos.....	79
Quadro 6 –	Diferentes formas de julgar.....	80
Quadro 7 –	Tipos de significados apreciativos.....	81
Quadro 8 –	Conjunções básicas para relações de adição, tempo e consequência.....	83
Quadro 9 –	Resumo dos tipos de orações.....	86
Quadro 10 –	Unidades e Capítulos do livro “História: Sociedade & Cidadania”, de Boulos (2015).....	96
Quadro 11 –	Textos extraídos do livro da Editora FTD (2015) do capítulo “Regime Militar”.....	98
Quadro 12 –	Textos que constituem o <i>corpus</i> de pesquisa.....	99
Quadro 13 –	Legenda para destacar evidências linguísticas dos sistemas semântico-discursivos.....	100
Quadro 14 –	Texto FTD 1 instanciado como relato histórico.....	106
Quadro 15 –	Texto FTD10 instanciado como relato histórico.....	110
Quadro 16 –	Variáveis do contexto de situação dos relatos históricos explicativos.....	114
Quadro 17 –	Orientação e marcas linguísticas destacadas no texto FTD2 – O governo do general Castelo Branco.....	124
Quadro 18 –	Explicação de eventos do texto FTD2 – O governo do general Castelo Branco.....	126
Quadro 19 –	Explicação do texto FTD2 – O governo do general Castelo Branco.....	127
Quadro 20 –	Orientação e Explicação de eventos do texto FTD3 – Governo Costa e Silva.....	130
Quadro 21 –	Continuação da Explicação de eventos do texto FTD3 – Governo Costa e Silva.....	132
Quadro 22 –	Relato histórico explicativo <i>FTD4</i> – Governo Médiçi.....	134
Quadro 23 –	Relato histórico explicativo em <i>FTD5</i> – O “milagre econômico”	137
Quadro 24 –	Continuação do relato histórico explicativo em <i>FTD5</i> .....	139
Quadro 25 –	Relato histórico explicativo em <i>FTD6</i> .....	142
Quadro 26 –	Continuação do Relato histórico explicativo em <i>FTD6</i> .....	143
Quadro 27 –	Relato histórico explicativo em <i>FTD7</i> .....	145
Quadro 28 –	Relato histórico explicativo em <i>FTD8</i> .....	148
Quadro 29 –	Continuação do relato histórico explicativo em <i>FTD8</i> .....	149
Quadro 30 –	Diretas Já! – Continuação do Relato histórico explicativo em <i>FTD8</i> .....	150
Quadro 31 –	Relato histórico explicativo em <i>FTD9</i> .....	153
Quadro 32 –	Conjunções utilizadas nos relatos históricos explicativos.....	156
Quadro 33 –	Conjunções utilizadas nos relatos históricos.....	157
Quadro 34 –	Sequência de atividades realizadas por processos materiais com governo como Ator nos relatos históricos explicativos.....	158

Quadro 35 –	Gêneros da família das histórias que compõem o capítulo “Regime Militar” no LD Linguagem & Cidadania, de Boulos (2015).....	162
Quadro 36 –	Quadro 36 – Macro gênero estudo do período instanciado no capítulo “Regime Militar” .....	163

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de distribuição dos livros dos anos finais do ensino fundamental da disciplina de História nas escolas de rede pública do Brasil para o triênio 2017-2019 a partir de dados publicados no portal FNDE.....	94
Tabela 2 – Ocorrências de processos por etapa nos relatos históricos explicativos.....	157



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Linguagem como um sistema de estratos.....	53
Figura 2 –	Relação entre os estratos de linguagem.....	56
Figura 3 –	Visão geral do sistema de Avaliatividade.....	78
Figura 4 –	Capa do livro selecionado como universo de análise.....	93
Figura 5 –	Sistema de cores utilizadas na identificação dos tipos de orações.....	100
Figura 6 –	Legenda para representar relação entre eventos nos gêneros textuais.....	101
Figura 7 –	Charge que antecede o texto FTD1 e abre o capítulo 13 “Regime Militar” .....	104
Figura 8 –	Texto FDT1 no Livro Didático de Boulos (2015).....	105
Figura 9 –	Esquema representando as relações temporais entre os eventos no relato histórico FTD1.....	107
Figura 10 –	Esquema representando as relações temporais entre os eventos no relato histórico FTD1.....	108
Figura 11 –	Texto FTD10, que fecha o capítulo 13 “Regime Militar” .....	110
Figura 12 –	Esquema representando o relato histórico FTD10.....	113
Figura 13 –	Charge acompanhando o texto FTD2.....	119
Figura 14 –	Charge e fotografia acompanhando o texto FTD3.....	120
Figura 15 –	Cartaz produzido durante o regime militar que acompanha o texto FTD4.....	121
Figura 16 –	Propaganda e orientação para o professor que acompanha o texto FTD5.....	122
Figura 17 –	Panfleto que acompanha o texto FTD7.....	123
Figura 18 –	Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD2.....	129
Figura 19 –	Relação de eventos por meio de explicação consequencial em FTD3.....	134
Figura 20 –	Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD4, de modo mais abrangente.....	137
Figura 21 –	Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD4, de modo mais específico.....	137
Figura 22 –	Relação de eventos por meio de explicação fatorial e consequencial em FTD5.....	141
Figura 23 –	Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD6.....	145
Figura 24 –	Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD7.....	147
Figura 25 –	Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD8.....	152
Figura 26 –	Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD9.....	155





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
DEOPS	Departamento Estadual de Ordem Política e Social
EEG	Estrutura Esquemática de Gênero
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
EPG	Estrutura Potencial Genológica
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
FNDE	Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAL	Sistemas, Ambientes e Linguagens
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UNE	União Nacional dos Estudantes



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRESENTE: O COMEÇO E OS PORQUÊS DESTA HISTÓRIA</b>	29
<b>2</b>	<b>REGISTROS DO PASSADO: O CONHECIMENTO NA HISTÓRIA E A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL</b>	41
2.1	BREVE HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	41
2.2	DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL	46
<b>3</b>	<b>LENTE PARA SIGNIFICAR: LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL</b>	51
3.1	LINGUAGEM, TEXTO E CONTEXTO	52
3.2	ESTRATO DO CONTEXTO DE CULTURA E DE SITUAÇÃO: GÊNERO TEXTUAL E REGISTRO	56
3.2.1	Relato autobiográfico	62
3.2.2	Relato biográfico	63
3.2.3	Relato histórico	64
3.2.4	Relato histórico explicativo	64
3.2.5	Recontagem de experiência pessoal	66
3.2.6	Estudo do espaço	67
3.2.7	Estudo do período	67
3.2.8	Síntese dos gêneros textuais da família das histórias mapeadas pela Escola de Sydney	68
3.3	ESTRATO DA SEMÂNTICA: SISTEMAS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS	71
3.3.1	Ideação: relações taxonômicas e sequências de atividades	72
3.3.2	Avaliatividade: atitude e gradação	76
3.3.3	Conjunção: relações lógicas de tempo, causa e consequência	82
3.4	SISTEMA DO ESTRATO LÉXICO-GRAMATICAL: TRANSITIVIDADE	85
<b>4</b>	<b>PASSOS TRILHADOS PARA CONSTRUIR ESTA HISTÓRIA</b>	93
4.1	UNIVERSO DE ANÁLISE	93
4.2	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	97
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	99
<b>5</b>	<b>O CAMINHAR COMO RESULTADO DE HISTÓRIAS</b>	103
5.1	GÊNEROS TEXTUAIS DA FAMÍLIA DAS HISTÓRIAS IDENTIFICADOS NO CAPÍTULO “REGIME MILITAR”	103
5.1.1	Instanciações do gênero textual <i>relato histórico</i>	104
5.1.2	Instanciações do gênero textual <i>relato histórico explicativo</i>	114
5.2	RELAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS IDENTIFICADOS PARA CONSTITUIÇÃO DE UM MACROGÊNERO	162

<b>6. FUTURO DESTA HISTÓRIA E PASSOS A PERCORRER .....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO A – TAXONOMIA DE GÊNEROS TEXTUAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO B – SUMÁRIO DO LIVRO HISTÓRIA: SOCIEDADE &amp; CIDADANIA, DE BOULOS (2015) .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO C – TEXTOS DO LIVRO HISTÓRIA: SOCIEDADE &amp; CIDADANIA, DE BOULOS (2015) .....</b>	<b>183</b>

## 1 PRESENTE: O COMEÇO E OS PORQUÊS DESTA HISTÓRIA

*Eu escrevo para os que não podem me ler. Os de baixo, os que esperam há séculos na fila da história, não sabem ler ou não têm com o quê.*  
(GALEANO, 2017, p.8)

A Educação é um dos setores que mais sofre defasagem de recursos materiais e humanos no Brasil. O país vive, conforme Rancière (2015), um período da democracia com instabilidade política e econômica, o que tem levado profissionais da área da educação à discussão de ações a serem tomadas diante de impactos como a Medida Provisória 746/2016 e a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

Segundo pesquisa realizada no final de 2017 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país encontrava-se na 60ª posição em um ranking mundial que avalia o nível de educação de 76 países em diversos continentes. O Brasil aparece no ranking com um dos piores desempenhos na educação, junto de países como o Irã (51º), o Chile (48º), o Uruguai (55º) e muitos outros que enfrentaram guerras ou/e têm uma economia frágil e instável em comparação com o cenário brasileiro<sup>1</sup>.

É possível elencar um conjunto de fatores que tem ampliado e promovido essa situação no país. Dentre elas, o desenvolvimento de competências como a leitura<sup>2</sup>. A leitura, habilidade pautada e entendida pelos Parâmetros Curriculares Brasileiros (BRASIL, 1998a) como uma prática social, apresenta diversos estágios em que o mais elaborado a que um sujeito pode chegar é o de leitor crítico (KLEIMAN, 2004). Uma leitura crítica implica a “percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2000) e conecta a experiência individual às experiências sociais e às condições sócio-históricas de produção, distribuição e consumo dos textos na sociedade (FAIRCLOUGH, 1989). Ler criticamente significa analisar textos, entretanto, segundo Fairclough (1989), um sujeito só pode analisar textos se analisar a linguagem.

Considerando essa perspectiva de leitura, Neves et al. (1998, p. 10) já defenderam que “ler e escrever não é uma questão exclusiva da aula de português, mas compromisso da escola como um todo”. Diante disso, o professor torna-se o principal mediador de leituras e escritas significativas, promotoras do crescimento pessoal e social de cada estudante. Para os autores (*Idem, Ibidem*), o professor é aquele que “apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem,

<sup>1</sup> Dados extraídos de <https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/noticia-da-tv/2017/09/educacao-brasileira-ocupa-60o-lugar-no-ranking-mundial>. Acesso em: 01 abr. 2018.

<sup>2</sup> O aluno médio no Brasil obteve pontuação de 395 nas competências básicas de leitura e matemática, abaixo da média da OCDE de 486. Informação disponível em: <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/>>. Acesso em: 26 maio 2018.

a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados”. Nessa perspectiva, ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento.

Essa inserção do aluno no universo da cultura letrada desenvolve a habilidade de dialogar com textos lidos, através da capacidade de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade. O desafio da leitura é, para Rancière (2015), um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor, e isso – certamente – ultrapassa amplamente as paredes da escola, mas a escola é a principal espaço para ampliar o andaime desse processo. A leitura, conforme Guedes e Souza (1998, p.14), é “a chave para a integração política do jovem, no sentido grego do termo, a integração à *polis*, aos códigos de discussão da comunidade política”. Assim, fazer dos alunos agentes históricos é ensiná-los a reconhecer diferentes projetos sociais embutidos nas diferentes falas sociais e ajudá-los a construir suas trajetórias a partir desses referenciais.

A formação de uma consciência crítica da linguagem tem sido há décadas uma prioridade para muitos linguistas que trabalham nas áreas da linguística educacional e estudos críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 1989; SCHLEPPEGRELL et al., 2004; MOYANO; 2013; COFFIN, 2008; ROSE; MARTIN, 2012 entre outros). A partir dessa posição, um dos aspectos fundamentais que precisam ser considerados no ensino das diferentes disciplinas é “a explicação de como o significado é construído e como esses significados e escolhas fazem parte do contexto social mais amplo<sup>3</sup>” (MOYANO, 2013, p.194). Em todos os estudos que se localizam nessa perspectiva – que consideram a linguagem como um sistema dinâmico que constrói e é construído pela realidade social (HALLIDAY, 1994, 2004, 2014) –, o letramento já não é visto como espaço de reprodução do conhecimento, mas como espaço que “possibilita a construção de novas formas de participação no mundo através da e com a linguagem<sup>4</sup>” (OTEÍZA, 2017, p. 194).

Se a linguagem é, conforme Halliday (1994, 2004, 2014), um sistema complexo que as pessoas usam de acordo com o contexto de situação e de cultura, então, é possível pensar que as diferentes áreas do conhecimento apresentam uma organização distinta do aparato de

---

<sup>3</sup> Tradução nossa de: “la explicitación de cómo se construye el significado y de cómo esos significados y elecciones son parte del contexto social más amplio”.

<sup>4</sup> Tradução nossa de: “posibilita la construcción de nuevas formas de participación em el mundo a través y con el lenguaje”.

recursos que a linguagem dispõe para a construção de significado nos textos que são produzidos e compartilhados via interação.

Assim, o aprendizado, em cada componente curricular, depende também do acesso e da leitura a textos para explicar e relacionar conceitos. Os documentos curriculares atuais enfatizam a importância de incluir o estudo da linguagem nos diferentes conteúdos de outras disciplinas – não só na disciplina de Língua Portuguesa – já que o conhecimento é construído por meio dela. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino da História para o Ensino Fundamental (1998) os quais expressam que

compreender as relações entre os homens significa compreendê-las não como universais e genéricas, mas como específicas de uma determinada época inserida em um contexto. Um dos aspectos mais ricos nessa atividade revela-se quando os estudantes têm a oportunidade de, **por meio da linguagem**, conviver, conversar com os habitantes da região, e ler textos que imprimem em suas lembranças as memórias locais: o vocabulário diferenciado, as experiências, as vivências específicas, os costumes, a hospitalidade. Essas saídas podem propiciar o desenvolvimento do olhar histórico sobre a realidade. (BRASIL, 1998b, p. 96. Grifos nossos)

De forma complementar, nos PCN's da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, é apresentado o conceito de linguagem que embasa as orientações:

a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história, nas diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente — características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao assunto em pauta. (BRASIL, 1998a, p. 17)

Percebe-se, diante desses fragmentos, um viés que orienta os professores a realizar atividades didáticas que tenham como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la em diferentes contextos.

No contexto escolar, é fato que o livro didático (doravante LD) acaba sendo uma das mais importantes fontes de textos e atividades que o professor utiliza em sala de aula como meio para desenvolver as habilidades pautadas nos PCN's. O LD, na escola pública, assume, à vista do exposto, um papel de destaque, uma vez que é a principal fonte de recursos de um

professor, pois, muitas vezes, a escola não dispõe de laboratório de informática<sup>5</sup> para o professor desenvolver suas aulas, ou mesmo um projetor<sup>6</sup> para utilização de vídeos, filmes ou músicas que auxiliem na aproximação de seu aluno ao universo cultural da disciplina, multimodalidades que são de grande contribuição no processo de ensino e aprendizagem. Essa importância da utilização de LDs em sala de aula é uma das justificativas de, nesta pesquisa, analisarmos textos em LD, a qual se soma ao fato de que este é um espaço privilegiado de divulgação e construção do conhecimento devido a sua grande inserção no universo do saber escolar. A partir disso, o LD em análise nesta pesquisa é o da disciplina de História<sup>7</sup>, o qual, de acordo com os PCN's (BRASIL, 1998b), assume um importante papel de construtor e portador de memórias.

A História, nesse sentido, é a área do conhecimento que trata das questões relativas à presença do homem como sujeito que transforma o espaço em diferentes tempos (BRASIL, 1998b). Ainda, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirma-se que a História é a ciência que trata do processo histórico e cultural das sociedades humanas em diferentes contextos e temporalidades. A reconstituição dessa trajetória, conforme Rocha (2008), exige registro, problematização, crítica e reflexão. Nesse processo, segundo o autor, dinamiza-se uma operação intelectual, e sua escrita exige um trato impessoal, demanda análise e criticidade no discurso, sendo a História uma narrativa comprometida com a verdade dos fatos. Tal visão é problematizada pela perspectiva da LSF, já que a linguagem, conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 20), é considerada “como fonte - alternativa de escolhas<sup>8</sup>” e, por isso, a realidade pode ser (des)construída pelo uso da linguagem, ou seja, a realidade “é estruturada pelo uso, determinada pelas necessidades dos seres humanos em razão da sua vivência em comunidade” (GOUVEIA, 2010, p. 194).

A etimologia da palavra *história* (CUNHA, 2010) revela que o prefixo *histo*, do grego, significa a documentação de vários compostos e episódios, termo introduzido na linguagem científica no século XIX. Mesmo quando não se refere a um contexto científico, a maioria das pessoas têm interesse pelo passado, pela história. Há em diferentes mídias, cotidianamente, uma

---

<sup>5</sup> O censo escolar de 2018 comprova que apenas 50% das escolas públicas têm acesso à internet e somente 61,5% têm laboratório de informática. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>>. Acesso em: 04. jan. 2019.

<sup>6</sup> Segundo dados do censo escolar da escola básica de 2018, apenas 32% das escolas públicas possui esse recurso. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>>. Acesso em: 04. jan. 2018.

<sup>7</sup> Ao longo desta dissertação, quando se tratar da disciplina de História, o termo será grafado com inicial maiúscula; quando se tratar da família de gêneros textuais da história conforme a Escola de Sydney, o termo será grafado com inicial minúscula, assim como quando história se referir a um sentido comum, popular, ou seja, sequência de fatos passados.

<sup>8</sup> Tradução nossa de “We have referred to language as resource – choices among alternatives”.



explosão de informações sobre acontecimentos passados e atuais. Esse aumento do interesse público na história e a preocupação com o que a História escolar deve incluir no currículo tem sido, em parte, desencadeada, conforme Rocha (2008), por questões de identidade, tanto individual como coletiva. Tal interesse é relacionado ao fato de que nossa história torna quem somos. O historiador britânico Keith Jenkins (apud COFFIN, 2006) afirma que as pessoas precisam de antecedentes para se localizar no presente e legitimar suas formas de vida contínuas e futuras. A História é a forma como as pessoas criam, em parte, suas identidades. Portanto, saber ler e escrever textos no campo da História, por meio de ferramentas linguísticas, promove a compreensão do mundo social e cultural. Coffin (2006) afirma que o discurso histórico, que circula dentro de ensaios e livros escolares, exige que os alunos pensem e conceituem as escolhas linguísticas na forma como eles estruturaram sua escrita e o passado de maneiras particulares.

Nesse sentido, por utilizar a linguagem para mobilizar conhecimentos específicos dessa área do conhecimento, este trabalho apresenta uma análise linguística de textos que tratam do período da Ditadura Civil-Militar<sup>9</sup> brasileira em LD de História, temática essa que, mesmo passados mais de 50 anos, continua pertinente e é considerado como um “tema sensível nas escolas” por historiadores como Araújo et al. (2013, p. 34), mas também como “abordagem crucial de suas permanências e efeitos no presente como parte de um ensino de História voltado para a construção de uma sociedade mais democrática”.

Uma série de debates é levantada por especialistas, pela sociedade civil ou por pessoas que se interessam no assunto quando diz respeito ao período da ditadura brasileira. A pregação dos que defendem uma intervenção militar como solução para os problemas do país tem se ampliado nos últimos anos. Parte da população crê e estampa em redes sociais e protestos (como marcado nos atos a favor do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff<sup>10</sup> (PT), em 2015 e 2016, e na Greve dos Caminhoneiros<sup>11</sup>, em maio de 2018, palavras que defendem o retorno do período ditatorial. Esses defensores de uma intervenção militar fazem apologia da ditadura que vigorou no país entre 1964 e 1985, desejo que, em momentos de crise econômica e descrença

<sup>9</sup>A nomenclatura Ditadura Civil-Militar é utilizada neste trabalho por ser a definida pelos Parâmetros Curriculares Brasileiros e também pela atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

<sup>10</sup> Mais informações sobre esse episódio estão disponíveis em:

<<http://g1.globo.com/pe/pe/noticia/2015/08/protesto-no-recife-pede-impeachment-e-intervencao-militar-no-pais.html>> ; <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1603274-mbl-e-defensores-de-intervencao-militar-trocam-vaias-em-protesto.shtml>> ; <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,manifestantes-pedem-intervencao-militar-com-base-em-regra-que-nao-existe-na-constituicao,1668381>>.

<sup>11</sup> Mais informações sobre esse episódio estão disponíveis em: <

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2018/05/30/internas\\_economia.684890/ideia-de-intervencao-militar-move-caminhoneiros-em-greve.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2018/05/30/internas_economia.684890/ideia-de-intervencao-militar-move-caminhoneiros-em-greve.shtml)> ; <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/28/politica/1527542536\\_679526.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/28/politica/1527542536_679526.html)>

na classe política, como a vivida atualmente, ganha força como um mito de que o poder nas mãos de um líder autoritário seria a solução para problemas como a corrupção do país. Entretanto, Campos (2014) revela que durante o período ditatorial houve corrupção – e até mais do que se tem hoje, pois havia uma forte blindagem estatal, feita através da censura, que dificultava denúncias desse tipo contra os militares e seus aliados. Conforme o autor (*Idem*, p. 23), essa prática “era considerada estratégia de segurança nacional, uma vez que mantinha a maior parte da população alheia aos acordos governamentais que envolviam troca de favores, distribuição de cargos entre amigos e parentes, desvio de verbas públicas, enriquecimento ilícito e pagamento de propinas”. O autor ainda apresenta uma série de exemplos e episódios de corrupção no período.

A adoração por políticas extremistas vem se ampliando também, no contexto internacional, com a eleição do presidente norte-americano Donald Trump, o qual, frequentemente, faz declarações preconceituosas contra homossexuais, imigrantes, negros, quando, por exemplo, condenou jogadores que protestavam contra o racismo, em setembro de 2017<sup>12</sup> como também traz a polêmica construção de muro na fronteira com o México como uma de suas grandes frentes<sup>13</sup>. Ademais, essa admiração de grande parte da população se revela, no contexto brasileiro, na figura do militar da reserva, ex Deputado Federal e eleito presidente do Brasil com 55,13% dos votos válidos (57,8 milhões de votos)<sup>14</sup>, Jair Bolsonaro (PSL), conhecido por suas visões políticas de extrema-direita, o que inclui comentários adeptos à ditadura militar no Brasil e considerações reacionárias como a defesa de posse de armas, pena de morte e tortura, configurando-se, conforme afirma a professora titular do Departamento de História da UFRGS, Céli Pinto (2018), como um momento político brasileiro muito mais grave e perigoso para 210 milhões de pessoas que vivem no país, pois “estamos todos organizados para matar: os assaltantes, a polícia, a sociedade civil”. Ainda vale considerar grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL), apoiadores do projeto Escola Sem Partido, que lutam contra uma possível “doutrinação em sala de aula”.

Diante dessa contextualização, em que se percebe que não há consenso aparente entre a população sobre se a Ditadura Civil-Militar trouxe mais benefícios ou malefícios à sociedade brasileira, pode-se pensar: qual é o papel do ensino da História na condução da vida em

---

<sup>12</sup> Maiores informações podem ser encontradas em: <https://www.revistaforum.com.br/o-que-esta-acontecendo-entre-os-atletas-negros-dos-eua-e-donald-trump/> e <https://exame.abril.com.br/mundo/trump-volta-a-atacar-jogadores-que-protestam-antes-de-jogos-da-nfl/>. Acesso em: 10. dez. 2018.

<sup>13</sup> Maiores informações podem ser encontradas em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/11/internacional/1547240055\\_941626.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/11/internacional/1547240055_941626.html) Acesso em: 14. Jan. 2019

<sup>14</sup> Informação obtida no site: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/10/28/bolsonaro-eleito-maior-diferenca-oito-anos.htm>. Acesso em: 01. nov. 2018.

sociedade, nas decisões políticas? Como a linguagem constrói representações em textos que instanciam gêneros textuais usados no ensino de História?

Destaca-se, ainda, que grande parte dos eventos do período ditatorial está acessível em pontos turísticos, como memoriais e museus, que abordam o assunto e mantêm viva a memória para que possamos refletir sobre a condição humana e para que a mesma situação não volte a ocorrer, pois, como afirma o pensador Edmund Burke (1729 - 1797), “um povo que não conhece a sua história, está condenado a repeti-la”. Ademais, duas medidas tomadas pelo governo federal em 2012 já são caminhos para esclarecer lacunas de informações acerca de documentos da época e ações do Estado durante o período: a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e a sanção da lei de Acesso à informação.

A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. Esse órgão ficou responsável pela investigação de crimes contra os direitos humanos no Brasil entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Em 10 de dezembro de 2014, os membros da CNV entregaram um relatório à presidenta da república da época, Dilma Rousseff, em cerimônia realizada no Palácio do Planalto. O relatório, dividido em três volumes, contém as atividades desenvolvidas pela comissão, os fatos que investigou, o contexto histórico, a participação do Estado brasileiro em violações no exterior, os crimes de violência sexual, de gênero e infantil, sugestões de medidas a serem tomadas pelo Estado brasileiro e nomes dos mortos e desaparecidos políticos<sup>15</sup>.

Junto com a Comissão da Verdade, entrou em vigência outra lei relativa a temas ainda não investigados sobre a Ditadura Civil-Militar: a Lei de Acesso à Informação (lei nº 12.527/2011). Essa lei regulamenta o direito constitucional de acesso dos brasileiros às informações públicas e é aplicável a todas as instâncias do poder público brasileiro. Segundo o *site* da Controladoria Geral da União, responsável pela aplicação e fiscalização da lei, ela “institui como princípio fundamental que o acesso à informação pública é a regra, e o sigilo somente a exceção”<sup>16</sup>.

O olhar para os textos sobre o período da Ditadura Civil-Militar presentes no LD de História torna-se, pois, de relevância diante dos episódios polêmicos e atuais que fazem parte do contexto brasileiro e internacional. Por isso, percebe-se a importância de se olhar com cada vez com mais atenção para os textos que registram o período histórico e seus desdobramentos.

---

<sup>15</sup> Informações extraídas do sitio oficial da Comissão Nacional da Verdade, no qual os três volumes do relatório estão disponíveis para *download*. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>> Acesso em: 28 maio 2018.

<sup>16</sup> Informações extraídas do sitio oficial da Lei da Informação. Disponível em: <<http://www.acaoainformacao.gov.br/>> Acesso em: 28 maio 2018.

Neste trabalho, esse olhar se dá por meio da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria sociosemiótica que permite analisar sistemática e objetivamente os usos da linguagem na sociedade (GHIO; FERNANDES, 2008). Rose e Martin (2012), seguidores de Halliday, o precursor da LSF, apresentam o projeto *Learning to Write, Reading to Learn*, o qual é composto por uma metodologia para ensino explícito da linguagem que parte do princípio de que os alunos, se lerem com eficiência um texto de determinado gênero textual, também poderão compreender o conteúdo e produzir conhecimento em diferentes áreas do conhecimento. Estudos de acordo com essa perspectiva vêm sendo desenvolvidos em contexto internacional. Na Oceania, o programa de letramento *Reading to Learn* criou uma plataforma *online*<sup>17</sup> que disponibiliza materiais sobre a metodologia empregada e possibilita a professores adquirirem recursos como e-books e DVDs de treinamento.

Em Portugal, o projeto “Gêneros Escolares e Acadêmicos” também disponibiliza, em um portal de acesso livre<sup>18</sup>, informações sobre as pesquisas acerca dos gêneros textuais existentes em diferentes contextos educacionais. Conforme consta no *site*, o portal visa identificar e caracterizar os principais gêneros textuais utilizados em diferentes áreas disciplinares do Ensino Básico, Secundário e Superior de Portugal, além de apresentar propostas didáticas baseadas no conceito de gênero, que permitam melhorar o nível de letramento dos alunos.

No Brasil, desde 2011 essa perspectiva é utilizada no projeto de extensão “Ateliê de Textos: práticas orientadoras para o processo de produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional” (FUZER, 2016, GAP/CAL/UFSM 040190), do qual esta pesquisadora participou de 2012 a 2016. Assim, o interesse pessoal pelo estudo do uso linguístico manifestado em gêneros textuais em situações de ensino norteia os estudos empreendidos pela pesquisadora desde a graduação, quando pode ter contato com a teoria. Durante os estudos realizados na graduação, a experiência de ministrar oficinas de leitura e produção de texto que envolviam atividades de análise linguística em textos da família das histórias<sup>19</sup> possibilitou verificar a importância da consciência linguística que os alunos – tanto os ministrantes quando os participantes da oficina – vão adquirindo ao produzirem seus próprios textos para dar conta das atividades sociais propostas pelo gênero textual, assim como conclui Rodrigues (2002) ao afirmar que “quando as situações comunicativas são mediadas pela escrita, o escritor precisa

---

<sup>17</sup> Disponível em <https://www.readingtolearn.com.au/>.

<sup>18</sup> Disponível em <http://sites.ipleiria.pt/pge/>.

<sup>19</sup> Segundo Martin e Rose (2008), família das histórias tem esse nome para distinguir-se da família das histórias, cujo propósito é relatar eventos históricos, reais, diferente das histórias, que, muitas vezes, são fictícias e têm o propósito de envolver o leitor.

saber lidar com parâmetros de organização textual relativos a cada gênero, para distribuir as informações no seu texto de acordo com esses parâmetros”.

Estudos envolvendo a teoria da LSF, incluindo a perspectiva de gêneros textuais, vem também sendo foco no grupo de pesquisa *Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL)* – originado do projeto *Systemics Across Languages (SAL)*<sup>20</sup> –, no qual pesquisadores realizam mapeamento e descrição de gêneros em livros didáticos de diferentes disciplinas. Também o projeto guarda-chuva, ao qual esta dissertação está vinculada, “Leitura e escrita em Língua Portuguesa na Perspectiva Sistêmico-funcional” (FUZER, 2014-2019), é desenvolvido por pesquisadores que realizam análise de gêneros textuais na abordagem sistêmico-funcional, em contextos específicos. Há, portanto, publicações oriundas dos estudos realizados por pesquisadores como o estudo de Silva (2016), que analisou textos em livros didáticos do 6º ano da disciplina de Ciências Naturais e identificou o uso de gêneros das seguintes famílias: procedimentos, relatórios, explicações, argumentos e história. Gerhardt (2017) mapeou os gêneros episódio e *exemplum* da família das histórias em LD de Língua Portuguesa e concluiu que a diferença de um gênero do outro é, em geral, o modo como o problema é respondido e o emprego de marcas de avaliação. Bader Khun e Fuzer (2017) revelaram gêneros das histórias instanciados em fábulas presentes em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, resultando na identificação de seis *exemplum*, um relato e uma narrativa. Cecchin (2017) vem analisando a estrutura esquemática e o propósito sociocomunicativo do gênero relato biográfico em textos do Portal Museu da Pessoa. Além dos estudos desenvolvidos por participantes do projeto guarda-chuva, há pesquisas como a de Ribeiro (2017), que analisou os gêneros textuais recorrentes em LD da disciplina de Geografia e concluiu que há predominância de relatórios classificativos e descritivos, cujas características linguísticas predominantes são processos relacionais e Temas marcados.

Incluem-se, nos estudos prévios desta pesquisa, os trabalhos de análise de LD da disciplina da História em outras perspectivas. Na área de Ciências Humanas, Rocha (2008) investigou as ideias e imagens sobre o regime militar presentes nos LD para Ensino Médio desde a época da Ditadura até o período mais recente, concluindo que ocorreu um crescimento significativo em termos de quantidade do espaço destinado à abordagem da temática; por outro

---

<sup>20</sup> Criado em 2008 sob a liderança de Christian Matthiessen, da Hong Kong Polytechnic University, e de Leila Barbara, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o Projeto SAL – *Systemics across Languages Research Network* – iniciou com a participação de membros de outras universidades brasileiras e latino-americanas com o propósito de investigar a relação entre gramática e discurso (CABRAL e BARBARA, 2015, p. 7). Em 2018, passou a se chamar “Sistêmica, Ambientes e Linguagens”, grupo coordenado por Sara Regina Scotta Cabral, da Universidade Federal de Santa Maria, e Adail Sebastião Rodrigues Júnior, da Universidade Federal de Ouro Preto.

lado não houve, segundo a pesquisadora, um acréscimo em qualidade, pois os livros didáticos não priorizavam a formação da cidadania. Na área da Linguística, Rocha (2017), sob a perspectiva da Análise do Discurso da linha francesa, analisou o conteúdo curricular Ditadura Militar em LD de História mais distribuídos pelo PNLD, descrevendo a organização do conteúdo em cada livro e comparando em aspectos positivos e negativos.

Sobre o discurso na História, em diferentes suportes – como livro didático, *sites*, revistas, coletâneas de alunos – a partir da perspectiva da LSF, há estudos que se destacam. Na América Latina, alguns estudos tiveram como foco o estudo de livros didáticos brasileiros sob a perspectiva da LSF. Entre eles, estão Amézola (2008) e Munakata (2004, 2012), além de Oteiza (2006; 2009) que analisou textos em livros em que aparece o conteúdo do golpe militar no Chile em 1973, identificando, em seus resultados, a predominância de verbos modais e recursos linguísticos de polaridade negativa nos textos. Também uma análise linguística na área de História foi realizada por Coffin (2006; 2008), que verificou, em documentos curriculares e avaliações de livros didáticos da escola primária e secundária, que os alunos, a partir dos textos apresentados, aprendem a julgar e avaliar os eventos e processos de maneiras que são historicamente valorizados. Moyano (2013) acrescenta resultados a essa área ao apresentar estudos de textos em contextos acadêmicos (além da História, apresenta resultados sobre textos das disciplinas de Geografia, Biologia e Matemática) da América Latina.

Esses avanços mostram que a abordagem das diferentes disciplinas em textos orais e escritos implica a relação de um uso particular da linguagem com características que desafiam, conforme Moyano (2013, p. 33), “a compreensão não só pelo uso termos técnicos – como é geralmente apontado – mas, acima de tudo, pelas particularidades gramaticais e discursivas”<sup>21</sup>. Nesse sentido, os gêneros textuais são realizações do plano cultural no plano textual, o qual por sua vez se realiza por via da língua. Gouveia (2013) relaciona essa premissa ao afirmar que, se o conhecimento em contexto escolar se dá por via da língua,

cada tipo de conhecimento/disciplina faz apelo de diferentes padrões de estruturação léxico-gramatical e de configuração estrutural dos textos que o constituem como campo de conhecimento. Assim, o sucesso escolar em cada disciplina faz-se por via do sucesso no domínio dos gêneros escritos e das estruturas léxico-gramaticais próprias da disciplina. (GOUVEIA, 2013)

Conforme estudos anteriores já citados, foi evidenciado que, com maior frequência, na área de conhecimento da História, são utilizados gêneros textuais cujo propósito refere-se a

---

<sup>21</sup> Tradução nossa de: “la comprensión no solo por el uso de términos técnicos – como se señala generalmente – sino, sobre todo, por sus particularidades gramaticales y discursivas.”

reconstruir o passado, ou seja, gênero da família das histórias<sup>22</sup> já que o discurso escolar é composto, em geral, por escrita científica em que se torna necessário apresentar eventos e dados sem alcançar, predominantemente, objetivos como **envolver** o leitor, o que ocorre em textos da família das histórias, ou **avaliar** um posicionamento, o que ocorre em textos da família dos argumentos (ver capítulo 3, seção 3.2 ).

Diante desses estudos prévios e contexto de pesquisa, a questão que motiva o presente estudo é: *Em livros didáticos da disciplina de História, quais gêneros textuais – e com qual função – são usados recorrentemente para construir o conhecimento da Ditadura Civil-Militar?*

A partir dessa questão, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar instâncias de gêneros textuais da família das histórias em Livro Didático da disciplina de História, para o 9º ano do ensino fundamental, e verificar a finalidade desses gêneros para apresentar, exemplificar ou contextualizar os conhecimentos sobre o campo Ditadura Civil-Militar. Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Descrever as variáveis contextuais dos textos que instanciam gêneros da família das histórias a respeito do conteúdo Ditadura Civil-Militar no Brasil no LD de História selecionado.
- Analisar ocorrências linguísticas que caracterizam os gêneros da família das histórias, com foco nas sequências de atividades e relações taxonômicas do sistema semântico-discursivo de Ideação, nos subsistemas atitude e gradação do sistema de Avaliatividade, e relações de adição, tempo, causa e consequência do sistema de Conjunção.
- Identificar o propósito sociocomunicativo e descrever a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) (etapas e fases) dos textos selecionados.
- Relacionar o uso do(s) gênero(s) textual(is) identificado(s) à finalidade da unidade ou do capítulo em que se insere o conteúdo.

Destarte, a presente dissertação está constituída por cinco capítulos, além desta introdução. No Capítulo 2 – *Registros do passado: o conhecimento na História e a Ditadura Civil-Militar no Brasil* –, é feita uma breve explicação sobre a história do livro didático com foco para o LD de História, em como os fatos são apresentados, além das Diretrizes atuais para o ensino da História na educação básica e uma síntese, com base em registro de historiadores e especialistas, do período ditatorial no Brasil.

---

<sup>22</sup> No Portal Géneros Escolares e Académicos, há disponível textos modelos de cada gênero mais encontrado na disciplina de História no contexto europeu em níveis de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Material pode ser acessado em <http://sites.ipleiria.pt/pge/textos-modelo/>.

No Capítulo 3 – *Lentes para significar: Linguística Sistêmico-Funcional* –, é apresentada a teoria que direciona o olhar para os textos selecionados; o entendimento de língua e suas metafunções; a concepção de texto e contexto. Nesse sentido, o capítulo é composto por três seções, cada uma se referindo a um dos estratos da linguagem e o que será utilizado de cada um deles: estrato do Contexto, em que é apresentada a definição de gênero textual, junto da delimitação para os gêneros da família das histórias; estrato da Semântica, em que são apresentadas categorias dos sistemas semântico-discursivos utilizados nas análises; estrato da Léxico-Gramática, em que é apresentado o sistema de Transitividade.

Na sequência, no Capítulo 4 – *Passos trilhados para construir esta história* –, são definidos o universo de análise e os critérios para a constituição do *corpus*, bem como os procedimentos adotados para a análise dos textos.

No Capítulo 5 – *O caminhar como resultado de histórias* –, são apresentadas as análises do *corpus*, com foco nos gêneros textuais e suas características linguísticas a partir dos sistemas semântico-discursivos de Ideação, Avaliatividade e Conjunção, além das representações que são construídas e a relação entre os textos, discutindo-se, para isso, a noção de macrogênero do capítulo.

Em virtude dos aspectos analisados ao longo do trabalho, são apresentadas no último capítulo – *Futuro desta história e passos a percorrer* – as considerações finais desta pesquisa, as quais não têm a pretensão de esgotar o debate, mas, sim, de contribuir para reflexões futuras a respeito da temática, bem como apontar para elementos que podem colaborar para o processo de aprimoramento da leitura e escrita por alunos e professores na disciplina de História sobre o campo da Ditadura Civil-Militar. Espera-se que os resultados possam servir também para ampliar as reflexões para outros conteúdos relacionados à disciplina.



## **2 REGISTROS DO PASSADO: O CONHECIMENTO NA HISTÓRIA E A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL**

Disciplina escolar é definida, conforme apresentado por Fonseca (2006, p. 15), como um “conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação”. Assim, a História, disciplina obrigatória a partir do quinto ano do ensino fundamental, não é, segundo o autor, (*Idem, Ibidem*), unificada, fixa ou estável na forma como constrói e apresenta o conhecimento.

A respeito dessa disciplina curricular, neste capítulo, será apresentado, em um primeiro momento, aspectos relacionados à história do Livro Didático, suas políticas públicas e – especificamente – a produção de Livros Didáticos da disciplina de História para, em um segundo momento, discutirmos a respeito do campo referente aos textos em análise nesta dissertação, Ditadura Civil-Militar.

### **2.1 BREVE HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL**

Os livros didáticos assumem um papel importante nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na educação básica. O saber contido nos livros didáticos não é, conforme analisa Gatti Junior (2004, p. 28), transposição do conhecimento desvelado no universo da pesquisa de ponta, mesmo porque os resultados são construídos, discutidos ao longo do tempo. Nessa mesma perspectiva, Chervel (1990) também afirma que as disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes das quais são portadoras, não são a simples adaptação ou transposição do saber acadêmico para os níveis escolares

Desse modo, o núcleo constitutivo de uma disciplina escolar pode ser observado e examinado nos livros didáticos que, assumem um duplo papel: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas.

Foi desde o século XVIII que os saberes escolares foram divididos em diferentes disciplinas e o livro didático tornou-se o espaço onde estes saberes eram expressos e organizados. O livro didático, nesse contexto, recebeu influências de visões iluministas, pois desde o século XVII a palavra impressa, principalmente aquela registrada em livros “ganhou um estatuto de verdade que ainda hoje se dissemina em grande parte dos bancos escolares.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

No Brasil, até a década de 1920, a maior parte dos livros didáticos era de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior, principalmente em países como Portugal e França. Como nos lembra Gatti Junior (2004, p. 37), a escola, nesse período, configurava-se como um *locus* para poucos, reservada especialmente para filhos das pessoas mais abastadas.

Entre as décadas de 1930 e 1960, houve espaço para os manuais escolares, produzidos, então, por autores e editores brasileiros. A década de 1960 foi o momento de transição desses manuais escolares para os livros didáticos passando por adaptações até chegar mais próximo das versões que hoje estão nas escolas. Em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado sendo implementado na década seguinte, em 1994. O programa começou a funcionar já sob o marco legal da Constituição (1988) que apresentava a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Durante todos esses processos, ocorreram mudanças na escola e sociedade brasileira que se expressaram também, conforme Rocha (2017, p. 37), na lógica de produção dos textos escolares que passaram de manuais pouco utilizados a livros didáticos com um papel central no universo escolar e nos planos dos governantes.

No que diz respeito à produção e ao financiamento do livro didático, tem-se, de acordo com dados disponíveis no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>23</sup>, que os quatro grupos editoriais (Ática, FTD, Moderna e Saraiva) responderam por 64,41% do total de aquisições no ano de 2017. Além disso, há ainda que se destacar a amplitude que os programas de material didático assumem na atualidade no Brasil o que, segundo o mesmo sítio, mobiliza em torno de 1,3 bilhão de reais anualmente, o que concerne ao Brasil o *status* de maior comprador de livro didático do mundo.

Conforme a definição apresentada no sítio do FNDE<sup>24</sup>, o PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento e de acordo com a legislação nacional, publicados em edital dirigido a editoras interessadas. Cada edital procura apontar questões novas para serem aprimoradas de um processo a outro, sistematizando, conforme Caimi (2017, p. 38), um conjunto de preocupações que vêm sendo colocadas pelos pesquisadores de cada disciplina.

Caimi (2017) faz um trabalho de análise do PNLD após 20 anos de existência e informa que, nas últimas alterações efetuadas no âmbito do programa, foi instituída a chamada pública,

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 10. maio 2018.

<sup>24</sup> Um panorama histórico da política brasileira para materiais didáticos pode ser encontrado no sítio do FNDE. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

mediante publicação de edital no Diário Oficial da União, para contratação das universidades responsáveis pela avaliação pedagógica (até o ano de 2015 se dava por escolha do MEC). Também foram definidas mudanças na composição dos avaliadores que, a partir de 2016, passaram a ser sorteados de um Banco de Avaliadores, que consiste em um cadastro nacional de profissionais habilitados a integrar equipes de avaliação pedagógica de obras didáticas (BRASIL, 2015).

Inúmeras vezes, livros didáticos ocupam espaço na mídia, entre profissionais da educação, alunos e família com críticas sobre informações tendenciosas, defasadas ou incompletas. Essa recorrência de críticas, principalmente a livros didáticos, se dá pelo papel que assumem na educação atual já que fazem parte de um aparato educativo, voltados à formação de crianças e jovens e, além disso, são avaliados e adquiridos pelo Estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As críticas, feitas na imprensa aos livros didáticos, conforme Rocha (2017, p.11), repercutem diretamente sobre os governantes e as políticas públicas de educação, pondo em xeque até mesmo a validade e os métodos adotados em tais políticas.

Os livros didáticos de História, os quais “elaboram uma narrativa sobre o passado remoto, mas também sobre o passado recente” (ROCHA, 2017, p.12), são, conforme a historiadora (*Idem, Ibidem*), plenos de ideologia, por mais que se busque isentá-los. Por terem uma finalidade educativa, os LD de História relatam e explicam esses eventos destacando aspectos que podem bonificar a sociedade de que tratam e silenciar aspectos que representariam demérito, por meio de enfoques, sujeitos e eventos escolhidos. Essa História escolar é portadora de memória social com valor formativo, como afirma Rocha:

a memória seleciona os grandes episódios do passado, transforma os atores em heróis, oculta os eventos que prejudicaram a coesão do grupo (como guerras civis, grandes conflitos sociais, repressão do poder central, ocupação estrangeira...). A memória do grupo legitima o presente, constitui uma visão ideal do grupo, alimenta seu imaginário. (GUYON; MOUSSEAU; TUTIAN-GUILLON, 1994, p. 47 apud ROCHA, 2017)

O Livro Didático de História condiciona a presença do conteúdo da disciplina entre os estudantes, assumindo além de um instrumento imprescindível de uso dos atores que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem, uma forma de “registro de escrita que revela teorias pedagógicas implícitas, sistemas de valor vigentes nas formas de sociabilidade acadêmica e extra-acadêmica, códigos curriculares canônicos que circulam em amplas comunidades de usuários e modelos de comunicação.” (CAIMI, 2017, p. 37)

Sobre o ensino da História em contexto escolar, os PCNs vigentes<sup>25</sup> destacam que os objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental (quarto ciclo no qual a análise desta dissertação recai) são:

- utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania;
- reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais;
- identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo;
- conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais;
- refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida das sociedades;
- localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação;
- utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;
- ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos. (BRASIL, 1998, p. 66).

Já a Base Nacional Comum Curricular (2017) aprovada pelo CNE em dezembro de 2017, destaca que o maior objetivo do ensino de História no Ensino Fundamental é de:

estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p. 396).

Os conteúdos referentes ao quarto ciclo estão acoplados, conforme os PCNs (BRASIL, 1998b), no eixo temático “História das representações e das relações de poder”, que se desdobra em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Ambos especificam os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de História e as orientações ao professor, das quais se destaca o viés à interdisciplinaridade.

Ao professor compete identificá-las [questões do presente associadas aos conteúdos dos subtemas] e selecionar uma ou mais que orientem a escolha dos conteúdos a serem estudados. Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras áreas, enriquecendo um conhecimento que é, por essência, interdisciplinar. (BRASIL, 1998b, p. 68)

O conteúdo que é campo desta pesquisa é alocado no subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”. O documento lista uma sequência de assuntos que devem ser

---

<sup>25</sup> Atualmente, está em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) o documento normativo referente à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve, em abril de 2017, sua terceira e última versão – para a educação infantil e ensino fundamental – encaminhada para o CNE e, em abril de 2018, a versão final da BNCC para o Ensino Médio.

trabalhados, no qual há menção para “as lutas políticas na implantação da República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários o Estado Novo e o regime militar pós-64”. (BRASIL, 1998b, p. 97)

Nesse documento em vigor no Brasil, a referência ao conteúdo se dá pela nomenclatura regime militar em várias passagens do texto. Já no texto da BNCC, a referência é pela expressão “Ditadura Civil-Militar”. Os PCNs não apresentam um detalhamento sobre cada conteúdo listado, enquanto que a BCNN especifica as habilidades que os alunos devem desenvolver acerca de cada conteúdo disciplinar. Acerca da Ditadura Civil-Militar, o documento define que os alunos devem:

- Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
- Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
- Identificar e compreender o processo que resultou na Ditadura Civil-Militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
- Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a Ditadura Civil-Militar.
- Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
- Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. (BRASIL, 2017, p. 427)

A produção de material didático vem sendo organizado com base nas orientações dos PCN’s que, na área da História, se organizam em uma seção intitulada “Materiais Didáticos e pesquisas escolares”. No texto<sup>26</sup>, prevalecem definições de livro didático e orientações aos professores em como trabalhar com os livros em sala de aula, na autonomia que o professor tem em escolher incluir ou não o LD como parte de sua metodologia. A atual versão da BNCC destaca as orientações para cada conteúdo listado a ser trabalhado em cada nível escolar, como a informação da necessidade de se trabalhar, no período da Ditadura Civil-Militar, “as desigualdades provocadas durante a ditadura e sobre a violação dos direitos humanos ocorridos no período sendo necessária a busca por justiça a esses crimes” (BRASIL, 2017, p. 429).

Os livros didáticos produzidos até o momento seguiram as orientações dos PCNs e editais do PNLD. Para seguir essas orientações, as últimas versões de livros didáticos, conforme divulgado em estudo realizado por Caimi (2017, p. 41), têm apresentado um estilo mais polifônico, com um conjunto de elementos que enriquecem a narrativa histórica. A autora

---

<sup>26</sup> O texto completo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o quarto ciclo do Ensino Fundamental pode ser acessado pelo link <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-06-historia.pdf>.

afirma que, cada vez mais, tem-se a presença de excertos de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente. Além disso, conforme a regulamentação vigente pelo PNL, não se exige titulação específica na área curricular a que o livro didático se destina. No caso do LD de História, para o qual estendemos o olhar neste estudo, a maioria dos autores, de acordo com Caimi (2017, p. 38) tem graduação em História, ao passo que alguns são titulados em pedagogia, geografia, ciências sociais e direito.

A partir da apresentação realizada nesta seção sobre o conhecimento na disciplina de História, legislação sobre o ensino dessa disciplina e sobre a produção de Livro didático, passamos a discutir, na próxima seção, sobre o conteúdo da Ditadura Civil-Militar no Brasil, campo contemplado neste estudo.

## 2.2 DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL

*Você não percebe, Winston, que o corpo é somente uma cápsula? (Orwell, G., 2009, p. 83)*

A epígrafe que inicia esta seção é um fragmento enunciado no livro 1984, romance que narra a vida de habitantes da então Grã-Bretanha, vida esta ditada por um regime político totalitário e de elite que persegue o individualismo e a liberdade de expressão. O protagonista Winston é instigado por um de seus colegas sobre a definição de corpo como sendo apenas uma cápsula, um recipiente que guarda informações, que não se perturba e se revolta. É um ser passivo.

De forma análoga à definição metaforizada para corpo, é possível verificar como se desenvolve um regime ditatorial, no qual o poder concentra-se em apenas uma instância e é imposto às pessoas da comunidade. Nesse sentido, descrevemos, nesta seção, o período de ditadura militar brasileira para, posteriormente, analisarmos se este discurso que – majoritariamente – circula no contexto acadêmico na voz de historiadores condiz com aqueles que estão circulando no contexto escolar e expresso nos livros didáticos de História.

Como observado por Schwarcz e Starling (2015, p. 37), “uma ditadura é formada por mandantes arbitrários, opositores tenazes e uma população que precisa sobreviver – parte dela atravessa em silêncio, com medo”, e no Brasil a situação não foi diferente. O Estado ditatorial mobilizou todo o aparato repressor disponível para calar as vozes que levantavam-se contra as ordens que, invariavelmente, violentavam não apenas o país, os direitos e liberdades civis que outrora eram garantidos, mas também os cidadãos, violentando seus corpos, chegando

ao extremo de extinguir suas vidas (CENTINO, 2014; FERNANDES, 2018; PADRÓS, 2005; SCHWARCZ; STARLING, 2015).

O Brasil, de 1964 até 1985, viveu sob governos militares. Outros países do sul da América do Sul já haviam também sido governados por regimes autoritários (Argentina, 1962 e 1976; Paraguai, 1954; Chile e Uruguai, 1973). Conforme Padrós (2005, p. 73), “como parte de uma série de golpes orquestrados em nome da defesa da soberania nacional contra a ‘ameaça vermelha’ no período pós-guerra, vários países foram submetidos aos horrores de ditaduras de segurança nacional”.

O cenário de escombros da já findada Segunda Guerra Mundial (1939-1945) formava o contexto que mobilizou a implantação, alguns anos depois, da Ditadura Brasileira. Apesar do cessar fogo, a paz ainda parecia inalcançável. Embora não explodissem mais bombas nos territórios já devastados e não enviassem mais soldados para os *fronts* além-mar, o momento era de incertezas políticas, econômicas e, sobretudo, sociais.

O que deveria ser um momento de reestruturação (não apenas material, mas também política) do mundo ocidental, tornou-se o momento de construção de “uma nova correlação de forças na ordem mundial” (VILLALOBOS, 2006, p. 39). O mundo se bipolarizava em defesa e ataque das duas grandes potências existentes da guerra que se opunham ideologicamente: de um lado, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), de outro, os Estados Unidos da América (EUA).

Os interesses defendidos pelas duas superpotências e a impossibilidade de conciliação entre um bloco capitalista/imperialista e um bloco socialista levou o mundo à formação de blocos antagônicos. A disputa pela hegemonia mundial opunha dois projetos político-ideológicos, mas, sobretudo, opunha dois países que haviam sobrevivido com grande força ao desastre da Segunda Grande Guerra (PADRÓS, 2005). O resultado prático desse embate foi o desenvolvimento da Guerra Fria (1947-1991), um grande duelo político, ideológico e propagandístico, que afastou a possibilidade de paz, mas não levou ao confronto bélico aberto. Villalobos, (2006, p. 39) assegura que “existia a consciência de que, com o poder de fogo de ambos os lados, não havia chances de existir um vencedor ou dito de outra forma, todos seriam perdedores”.

Era, então, de interesse político investir contra esse espaço de proliferação e fortalecimento de ideias anticapitalistas e antiamericanas que começava a ganhar força em diversos pontos do globo. Nesse ínterim, a vitória do revolucionário Fidel Castro (1959) e seu exército em Cuba foi motivo derradeiro para que os EUA e seus aliados justificassem suas investidas imperialistas na América Latina: “o primeiro regime comunista, a poucos

quilômetros da Flórida. O fato fez com que surgisse um novo sentido de segurança para a região” (PADRÓS, 2005, p. 42), criando a crença de que a segurança nacional agora deveria ser militarizada, armada e doutrinada para “defender” os interesses do anticomunismo até as últimas consequências.

Essa segurança pelas forças armadas – o que instituiu o golpe militar no Brasil – foi preparada desde o avanço e conquistas no governo de João Goulart (conhecido popularmente por Jango), em 1963. Como apresentado por Schwarcz e Starling (2015), os primeiros anos do governo de Jango coincidiram com o aumento da participação popular na vida política do país. Os trabalhadores uniram-se em sindicatos; os estudantes em organizações estudantis (criação da União Nacional dos Estudantes - UNE); os trabalhadores rurais se organizaram formando a Liga dos Camponeses e até militares de baixa patente exigiam ser ouvidos pelos seus superiores. As reformas de base, propostas por Jango, buscavam diminuir as desigualdades da sociedade brasileira da época. Porém, essas reformas foram criticadas pelos setores conservadores que tinham como argumento principal a crise na economia<sup>27</sup>.

Nesse contexto, a resposta dos setores conservadores foi a manifestação que ficou conhecida como “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, na qual os manifestantes eram favoráveis à abdicação de Jango do cargo. Jango não aceitou a manobra de golpe de 01 de abril de 1964, mas, mesmo resistente, no dia seguinte, foi empossado o primeiro presidente militar, sendo suspensa a democracia brasileira e dando início ao que ficou, posteriormente, conhecido como “anos de chumbo” (CENTINO, 2014; FERNANDES, 2018; PADRÓS, 2005; SCHWARCZ; STARLING, 2015).

É possível, diante desses fatos, perceber, conforme também argumentam Pereira e Marvilla (2005), que o acontecimento da instauração da ditadura militar da década de 1960 não se tratou de um embate violento entre “dois lados” ou de um grande grupo de militares que subtraiu o poder em uma “surpresa”. A instauração da ditadura militar se fez lentamente, entre manobras constitucionais, pressões internas ao governo e problemáticas relações dos países latino-americanos com a política imperialista dos Estados Unidos da América.

Foram anos (1964 - 1985) de uma derrota devastadora da democracia liderada por marinha, exército e aeronáutica, além da estrutura das polícias civis e militares estaduais, que somavam 150 mil homens (CENTENO, 2014, p. 17). No cômputo geral,

---

<sup>27</sup> A inflação decorrente dos gastos públicos, segundo análise de Sarmiento (s/ano), cresceu de 26,3 %, em 1960, para 78,4%, em 1963.



meio milhão de brasileiros foram investigados, 50 mil presos, 11 mil acusados, 10 mil torturados, cinco mil condenados, 10 mil exilados, 4.862 cassados – rol que abarcou presidentes, governadores, senadores, deputados, prefeitos, vereadores – e 475 mortos ou desaparecidos. (CENTENO, 2014, p. 18)

O “inimigo”, durante o período de endurecimento do regime, eram também “partidos democrático-burgueses de oposição, trabalhadores e estudantes, setores progressistas da Igreja, militantes de Direitos Humanos até qualquer cidadão que simplesmente se opusesse ao regime” (FERNANDES, 2009, s/p). A elasticidade do conceito abria possibilidades de enquadrar como “comunista” uma infinidade de manifestações políticas, oferecendo ao governo “a ilusão de combater a tudo e todos que oferecessem ‘riscos’ à (irreal) estabilidade política.” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.325).

Não havia mais dúvidas sobre a natureza do governo que se constituía sob os “braços fortes” das Forças Armadas, e aos cidadãos brasileiros restava atravessar esse período em silêncio ou lutar, resistir, em nome de seus direitos. Como é possível encontrar em referencial teórico acerca do tema (CENTINO, 2014; FERNANDES, 2018; PADRÓS, 2005; SCHWARCZ; STARLING, 2015), boa parte da população viu-se sem voz e sem armas, porém outra parte encontrava-se nas linhas de frente: estudantes, professores, sindicalistas, trabalhadores de todas as áreas e uma gama de sujeitos interpelados pelo ideal democrático colocaram suas vozes e seus corpos em luta. De muitos deles, jamais saberemos sequer o nome; de outros, temos inscrito na memória, através dos dizeres da História – o que procuraremos investigar no Livro Didático selecionado – e os significados representados em textos de suas lutas.

Diversos jornais e revistas foram fechados. Inúmeros livros, peças, novelas de rádio e de televisão, músicas, filmes eventos, cartazes foram proibidos. De acordo com pesquisa realizada por Centeno (2014, p. 22), “no caso do cinema, sabe-se que 444 filmes brasileiros estão citados em processos de censura do antigo Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops) e mais de 500 livros caíram no índice da Censura Federal”<sup>28</sup>. Portanto, uma série de manifestações artísticas que, de alguma maneira agitava sentidos que a censura considerava “perigosos”, foi impedida de circular nos espaços de cultura.

A luta armada, nas ruas, era também a luta política. Fora das redações de jornais, das editoras de livros e dos bancos escolares, a censura se fazia com máquinas, armas e corpos. Calar as vozes que representavam subversão não era, para o Estado, apenas cessar um ruído

---

<sup>28</sup> O autor cita como fonte de pesquisa o sítio Memória da Censura no Cinema Brasileiro ([www.memoriacinebr.com.br](http://www.memoriacinebr.com.br))

incômodo, mas proteger o país da ameaça comunista, do inimigo interno, era fazer com que o resto da população não fosse contaminada pelo questionamento, pela inquietação. O silenciamento imposto naquele período não deixava de ser uma forma de torturar sujeitos, pois promovia o medo, calava-se aquele que precisava gritar. A significação construída no/pelo silêncio é objeto de estudo de Orlandi (2007), que afirma que “o homem está condenado a significar”, portanto, um sujeito silenciado, um sujeito morto pelo silêncio, também significa. Greff (2017) analisa a relação de silêncio-censura com a ditadura uruguaia, afirmando que, durante períodos de regime militar, a ação de silenciar

configurou-se em uma arma poderosa para os ditadores e não se tratava apenas de calar as vozes de um povo, mas de tentar impedir que os sentidos se construíssem, que exercessem sua potência inata de se tornarem sempre outros e instigassem o questionamento, fizessem desestabilizar a evidência - e a possibilidade da perda de controle era assustadora. (GREFF, 2017, p. 61)

Mesmo com o período ditatorial findado em 15 de março de 1985, na prática, seus destroços são sentidos até atualmente. O país está, por exemplo, marcado por nomes de militares em escolas – uma pesquisa no Google indica 65,8 mil resultados apenas para a expressão “escola presidente Castello Branco” –, em ruas, em avenidas. Além disso, frente ao cenário atual, os brasileiros sofrem um processo de ruptura democrática no país com o impeachment da Presidenta Dilma, em 2016, com a prisão do Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2018, fatos que revelam que ataques aos direitos sociais vem avançando a passos largos. Portanto, os desafios colocados ao papel da História frente a esses períodos se dão em como relatar e representar tantos desses episódios como disciplina escolar, em Livros Didáticos.

A partir da breve apresentação desse contexto de produção e circulação de livros didáticos e sobre o campo ditadura, o próximo capítulo abordará a perspectiva teórica que conduz o nosso olhar para as análises dos textos publicados em Livro Didático sobre a Ditadura Civil-Militar.

### 3 LENTES PARA SIGNIFICAR: LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), como a denominação demonstra, associa-se a um ramo da linguística que tem uma orientação funcional: preocupa-se com o significado da linguagem a partir do entendimento das funções que cada unidade estrutural da língua exerce. Ao contrário das abordagens formais para língua, as quais se preocupam com a descrição de regras sem associação a fatores externos, a descrição da linguagem proposta pela LSF se dá considerando a língua no seu real uso social (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005).

Os linguistas sistêmicos-funcionais estão interessados na linguagem em uso em uma variedade de contextos e como este uso constrói relações, representa visões socialmente ou culturalmente construídas e como os significados são construídos em textos (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). Nesse sentido, a LSF proporciona uma descrição explícita da constituição linguística para, no contexto da presente pesquisa, a escrita escolar, aplicada em textos de livros didáticos da História.

Em relação à disciplina de História, os instrumentos analíticos fornecidos pela LSF possibilitam descrever a natureza de seu discurso, como os textos são organizados para cumprir propósitos e a forma como os textos distinguem-se dos de outras áreas e disciplinas escolares. Halliday é o pioneiro da LSF, mas há mais linguistas envolvidos no desenvolvimento e, posterior, aplicação da teoria (a exemplo: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994; 2004; HALLIDAY; HASAN, 1985; MARTIN, 1992; EGGINS; MARTIN, 1997). Na área da análise de textos históricos no contexto escolar, há contribuições importantes como estudos de Coffin (2006; 2008;) e de Moyano (2013). Conforme argumenta Coffin, a análise do discurso histórico pelo viés da LSF:

pode ajudar a derrubar a classificação do senso comum da escrita histórica como narrativa ou argumentativa e fornecer uma compreensão mais rica da gama de textos que opera na história (como disciplina escolar); além de ampliar nossa compreensão das áreas de significado centrais para o pensamento histórico e entender a função de marcas de tempo, causa e efeito, e o julgamento/avaliação de eventos passados. Investigar a linguagem nessas áreas requer uma estrutura linguística que tenha foco no significado e na função, em vez de simplesmente na forma e estrutura da língua.<sup>29</sup> (COFFIN, 2006, p. 14)

O trabalho com linguagem precisa, pois, levar em consideração a natureza funcional do uso da linguagem, dependendo de seu contexto. Assim, as ferramentas de análise da LSF

---

<sup>29</sup> Tradução nossa de: “In relation to history, the analytical tools of SFL make it possible to describe the specialized nature of its discourse in terms of the way texts are organized and the way grammatical and lexical patterns distinguish it from other subject areas”.

oferecem uma maneira de apreender diferenças em textos que podem parecer inicialmente semelhantes.

Neste capítulo, são apresentados conceitos da LSF que são usados nesta pesquisa como ferramentas de análise para fornecer resultados sobre o uso da linguagem na disciplina de História.

Inicialmente, são apresentados os princípios – constructos por Halliday (1985, 1994) – que sustentam a teoria, como a concepção de linguagem, texto, contexto, destacando os conceitos de estratificação e instanciação. Posteriormente, discorreremos a respeito do estrato da linguagem que corresponde a Gênero pela LSF – acréscimo por Martin (1992) no contexto de cultura – para, em seguida, poder ser aprofundado o conceito de contexto na relação com as noções de gênero (MARTIN, 1992) e registro (HASAN, 1989). Na seção seguinte, o foco recai sobre os gêneros da família das histórias, mapeados pelo grupo de pesquisadores da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008), que são tipicamente utilizados nos livros didáticos da disciplina de História. Passamos, em seguida, ao estrato da semântica do discurso, momento em que são expostos os seis sistemas semântico-discursivos, dos quais é dada atenção aos três mais relevantes para a distinção dos gêneros da família das histórias: Ideação, Avaliatividade e Conjunção (MARTIN; ROSE, 2007). Por fim, passamos à explicação do estrato da léxico-gramática com foco no sistema de transitividade e nas relações léxico-semânticas de causa e efeito.

Ao longo do capítulo, são usados fragmentos de textos dos livros didáticos selecionados a fim de exemplificar e relacionar os conceitos com a aplicabilidade nesta pesquisa.

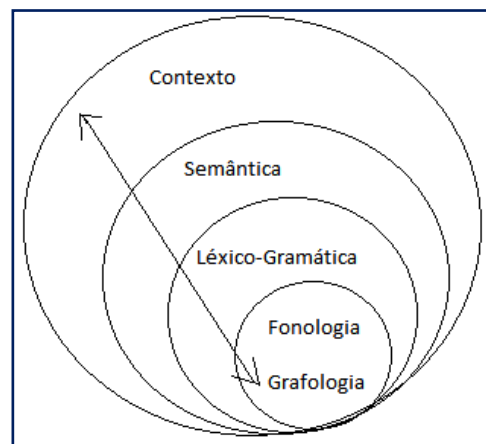
### 3.1 LINGUAGEM, TEXTO E CONTEXTO

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) tem como base a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014). Por ser um aparato teórico-metodológico cujo objetivo é analisar a linguagem em funcionamento na sociedade, a GSF considera que todo uso linguístico é pautado por escolhas feitas pelo falante dentre uma gama de possibilidades que a língua disponibiliza como uma rede de sistemas. Conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 19), “os usos que fazemos do sistema linguístico são funcionais relativamente às necessidades de convivência em sociedade”. Nessa perspectiva, a linguagem é um sistema de significados já que vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados dos quais os sujeitos, em uma sociedade, utilizam-se para construir significados. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis, as quais são organizadas nos seguintes

estratos<sup>30</sup>: o léxico-gramatical que realiza o semântico, que, por sua vez, realiza o contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Assim, a Halliday pensa a organização da língua em níveis interligados por meio de uma relação de realização entre estratos. Realização é, pois, “a relação entre os estratos que compõe a linguagem – o processo de ligar um nível a outro de organização.”<sup>31</sup> (HALIDAY; MATTHIESSEN 2014, p. 25). Uma imagem muito utilizada para representar a relação entre os estratos da linguagem pode ser visualizada na Figura 1:

Figura 1 – Linguagem como um sistema de estratos



Fonte: Traduzido de Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).

A linguagem apresenta, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), uma estrutura de ordem sintagmática e um sistema de ordem paradigmática. O primeiro diz respeito a uma hierarquia composicional da oração, como um conjunto de unidades que formam significados uma após outra:

Cada parte tem uma função distintiva em relação ao todo; algumas unidades podem formar complexos, sequências iterativas trabalhando juntas para um único significado. A gramática é a unidade central de processamento da linguagem, a força motriz onde os significados são criados.<sup>32</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22)

<sup>30</sup> Para a LSF, a linguagem é um sistema semiótico complexo, com vários níveis ou estratos, isto é, a linguagem é um sistema estratificado.

<sup>31</sup> Tradução nossa de “...The relationship among the strata – the process of linking one level of organization with another – is called realization.”

<sup>32</sup> Tradução nossa de “...each part has a distinctive function with respect to the whole; and that some units may form complexes, iterative sequences working together as a single part. Grammar is the central processing unit of language, the powerhouse where meanings are created.”

O segundo refere-se, de forma mais abstrata, aos padrões ou regularidades das escolhas linguísticas. O sistema, ao contrário da estrutura, está ordenando no outro eixo paradigmático: “o que poderia ir ao invés de” (Idem, p. 23) já que uma palavra tem significado por oposição: uma significa pelo que a outra não significa.

Além da estratificação, outro conceito importante para a LSF, é o de instanciação: o sistema de uma língua é instanciado na forma de texto. O sistema instancia padrões de textos que uma comunidade compartilha, é analisado em relação aos diferentes “modos de usar a linguagem” (Idem, p. 29). Esses padrões de instanciação do sistema, em geral, são associados a um determinado tipo de contexto de registro.

Texto e contexto são, conforme Halliday e Hasan (1985, p.5), aspectos de um mesmo processo. O contexto acompanha o texto e vice-versa. O entendimento de texto é discutido por Halliday e Hasan (1985, p. 10) ao afirmarem que, de maneira mais simples, texto é a linguagem em funcionamento. Qualquer exemplo de linguagem em uso que esteja desempenhando um papel em um contexto de situação é chamado de texto. Falado ou escrito, o texto é uma unidade de significado, uma unidade semântica. Para o teórico, texto deve ser concebido sob dois ângulos, produto e processo:

O texto é um produto, um resultado, algo que pode ser registrado e estudado, tendo uma certa construção que pode ser representada em termos sistemáticos. É um processo no sentido de um processo contínuo de escolha semântica, um movimento por meio da rede de significado potencial, com cada conjunto de escolhas constituindo o ambiente para mais um conjunto.<sup>33</sup> (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 11)

De acordo com essa perspectiva sociosemiótica da linguagem, o texto é entendido pelos autores (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 11) como “um evento interativo, uma troca social de significados”<sup>34</sup> e, por isso, a situação de interação entre falantes é fundamental. É na interação, com o uso de recursos que a linguagem oferece, que os falantes preveem modos de usar a língua, mantendo-a e também improvisam, inovam, promovendo mudanças no sistema. Nesse sentido, Halliday e Hasan (1985) apresentam o texto como instância de “significado social em um contexto particular de situação. É um produto de seu ambiente, produto de um processo contínuo de escolhas de significado que podemos representar como múltiplos caminhos ou redes de escolhas que constituem o sistema linguístico”<sup>35</sup> (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 11).

<sup>33</sup> Tradução nossa de “...the text is a product in the sense that it is na output, something that can be recorded and studied, having a certain construction that can be represented in systematic terms. It is a process in the sense of a continuous process of semantic choice, a movement through the network of meaning potential, with each set of choices constituting the environment for a further set.”

<sup>34</sup> Tradução nossa de “...text in its ‘process’ aspect as na interactive event, a social Exchange of meanings.”

<sup>35</sup> Tradução nossa de “...an instance of social meaning in a particular context of situation. It is a product of its environment, a product of a continuous processo f choices in meaning that constitute the linguistic system.”

Já o contexto da situação – o contexto no qual o texto se desdobra – encapsula o texto, não de uma maneira fragmentada, nem de um modo involuntário, mas através de uma relação sistemática entre o contexto social de um lado e a organização funcional da linguagem de outro (HALLIDAY; HASAN, 1985).

O contexto, conforme Halliday e Hasan (1985), pode ser descrito a partir da situação e da cultura em que o texto se insere. O contexto de situação é descrito a partir de três variáveis do registro: campo, relações e modo. O campo diz respeito a aspectos como conteúdo, objetivo, meio e lugar de circulação do texto; as relações implicam os papéis sociais dos participantes no texto e na interação (THOMPSON; THETELA, 1995); o modo diz respeito aos elementos linguísticos como um todo estruturante do texto. O contexto de cultura associa-se a práticas mais amplas em determinados ambientes socioculturais, incluindo convenções sociais.

Ao contexto de cultura, Martin (1992) associa a noção de gênero textual, a qual será desenvolvida na seção 3.2. A relação estabelecida entre os estratos da linguagem com o acréscimo do gênero no contexto de cultura, por Martin (1992) é representada na Figura 2. Martin e Rose (2008, p. 17) esclarecem que “culturas parecem envolver um grande, mas, potencialmente, definível conjunto de gêneros, que são reconhecidos pelos membros de uma cultura, mais do que uma selva imprevisível de situações sociais”<sup>36</sup>. Na mesma perspectiva, Eggins e Martin (1997, p. 370) confirmam que “há tantos diferentes gêneros quanto há tipos de atividades sociais em nossa cultura”.

No estrato semântico, a linguagem desempenha as metafunções ideacional, interpessoal e textual, que se realizam, respectivamente, pelos sistemas léxico-gramaticais de transitividade, MODO e estrutura temática.

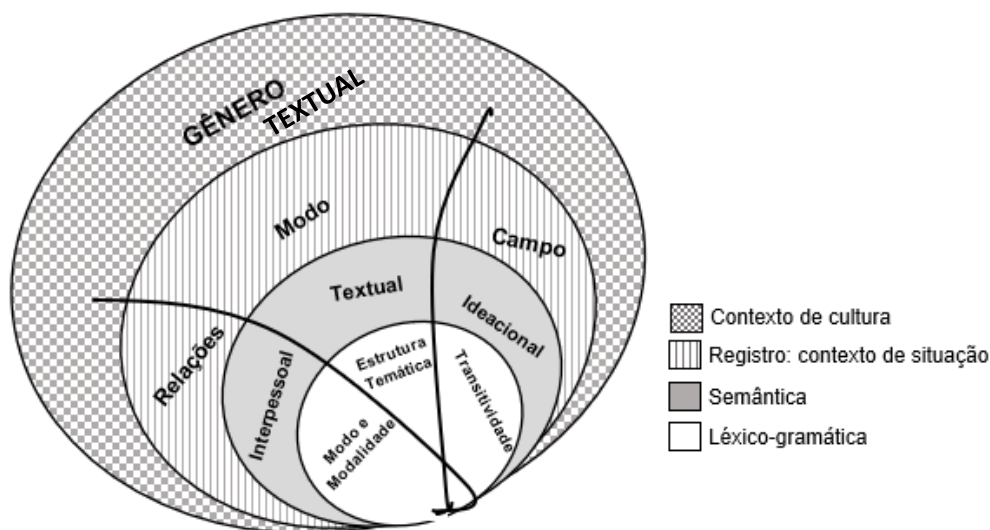
Nas seções a seguir são desenvolvidos conceitos referentes a cada um desses estratos: em 2.2, a noção de gênero aliada ao contexto de cultura e a distinção com o contexto de situação; em 2.3, as noções dos sistemas semântico-discursivos e as metafunções no contexto da semântica do discurso<sup>37</sup>; e, em 2.4, o estrato da léxico-gramática com os principais sistemas utilizados para este estudo.

---

<sup>36</sup> Tradução nossa de “...that is to say, cultures seem to involve a large but potentially definable set of genres, that are recognisable to members of a culture, rather than an unpredictable jungle of social situations.”

<sup>37</sup> É importante considerar aqui que as metafunções foram propostas por Halliday antes dos sistemas semântico-discursivos, propostos por Martin, os quais se baseiam justamente nas metafunções.

Figura 2 – Relação entre os estratos de linguagem



Fonte: Traduzido e adaptado de Martin e Rose (2008, p. 17) e Silva (2014, p. 4).

### 3.2 ESTRATO DO CONTEXTO DE CULTURA E DE SITUAÇÃO: GÊNERO TEXTUAL E REGISTRO

Nesta seção, discutiremos o tratamento que o conceito de gênero textual (*genre*) recebe pelo viés da Linguística Sistêmico-funcional. Para isso, primeiro, serão expostas as ideias de Ruqayia Hasan (1989) sobre Estrutura Potencial Genológica (EPG) – tradução adotada por Gouveia, 2008 –, as quais se relacionam ao conceito posterior de gênero textual para James Robert Martin, Suzanne Eggins e demais pesquisadores da Escola de Sydney, que contribuíram para desenvolver a Pedagogia com base em Gêneros Textuais (MARTIN, ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

Em um primeiro momento, Hasan (1999) defende a ideia de que existem princípios de coerência, subjacentes à sociedade, para orientar a seleção e a organização dos significados relevantes em uma comunidade e que tais princípios são expressos por meio de padrões do uso da linguagem. De acordo com Bernstein (1971, p. 144 apud HASAN, 1999, p. 22), as relações sociais influenciam os padrões de seleção “do que é dito, quando é dito e como é dito”<sup>38</sup>. O texto, nessa concepção, é a forma visível da relação social em que um sujeito se posiciona. Hasan (1989) utiliza, pois, em Estrutura Potencial Genológica, evidenciando que, em textos, há

<sup>38</sup> Tradução nossa de “...the particular forms of social relation act selectively upon what is said, when it is said, and how it is said...”



três possibilidades de elementos estruturais para realização da interação trazidos por Hasan (1989): (1) os elementos obrigatórios, que ocorrem em todos os textos exemplares de um gênero e são considerados definidores desse gênero; (2) os elementos opcionais, que podem aparecer em um texto, mas não em todos de um mesmo gênero; e (3) os iterativos, que aparecem várias vezes no texto, mas nem sempre são obrigatórios.

Percebe-se que, por esse ponto de vista, são necessários elementos obrigatórios para formação/constituição de um determinado gênero textual. Ou seja, este não será formado por características distintas, mas por elementos semelhantes, que se repetem em número de exemplares textuais, passando a ser obrigatórios, intrínsecos à formação e identificação de um gênero textual.

Para Hasan (1999), portanto, um texto corresponde a uma Estrutura Potencial Genológica, uma unidade semântica construída por elementos em uma dada ordem. Dentro de um sistema de possibilidades, há uma estrutura esperada para organizar a interação humana em um contexto específico:

Cada discurso particular pode ser visto como uma instância de algum gênero. O potencial de estruturas genéricas possíveis para aquele gênero como tal, de tal forma que toda e qualquer instância daquele gênero apresentaria uma atualização dessa estrutura potencial de gênero<sup>39</sup>. (HASAN, 1999, p. 143)

Vinculados aos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994) e ampliando os conceitos de Hasan, os pesquisadores da Escola de Sydney definem gênero textual como um “processo social organizado em etapas e orientado por propósitos” (MARTIN, 1992, p. 505; MARTIN; ROSE, 2007, p. 08; 2008, p.06)<sup>40</sup>. O contexto de cultura é elemento fundamental para sua constituição, diferente de Hasan, que defende que o gênero está no contexto de situação (HALLIDAY; HASAN, 1985; HASAN, 1989; HASAN, 1999).

Essa concepção de gênero textual foi influenciada por conceitos-chave da teoria de Halliday, como contexto de situação e registro. Além disso, Martin utiliza-se do conceito de gênero conforme defendido por Bakhtin (1992), e da relação entre texto e contexto proposta por Halliday e Hasan (1989) (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005).

Martin e Eggins (1997) basearam-se no que Halliday e Hasan propuseram sobre a relação bidirecional que texto e contexto estabelecem para exemplificarem essa teoria em funcionamento. Martin e Eggins analisam textos cujos propósitos são os mesmos, porém há

---

<sup>39</sup> Tradução nossa de “each particular discourse can be seen as an instance of some genre. The Generic Structure Potential possible for that genre as such, so that every instance of that genre would present an update of this Generic Structure Potential.”

<sup>40</sup> Tradução nossa de “...genres as stage goal oriented social processes.”

diferenças nos contextos, o que influencia na sua construção léxico-gramatical. Conforme os autores, “as diferenças linguísticas entre os textos se correlacionam com diferenças nos contextos em que são produzidos [...] o contexto influencia as palavras e as estruturas que os produtores de texto utilizam.”<sup>41</sup> (MARTIN; EGGINS, 1997).

Nesse sentido, os conceitos de registro e gênero são empregados pelos autores para explicar o significado e a função da variação entre os textos. Para definir a diferença entre esses dois conceitos, os autores recebem influência do trabalho conhecido por *contextualismo britânico* de Monaghan (1979) sobre registro. Também, por via de Halliday, tiveram influência de Malinowski (1923; 1935) com suas discussões de significado em contexto (situação e cultura).

O contexto de cultura é mais amplo e envolve a observação de como a língua é estruturada para o uso. Para tanto, é necessário, conforme Halliday (1985, 1994, 2004, 2014), estudar interações completas e autênticas, de forma a observar como as pessoas usam a língua para alcançar objetivos culturalmente motivados. Isso é possível por meio da análise do funcionamento da linguagem em diferentes gêneros. O contexto de cultura, de acordo com Martin (1992), agrupa os textos em diferentes gêneros, de acordo com os propósitos socialmente compartilhados; já o contexto de situação separa os textos, pois diferentes instanciações de registros podem ocorrer em um mesmo gênero.

Dessa forma, a estratificação do contexto se dá em contexto de situação – registro – e contexto de cultura – gênero textual:

o registro desenha a interface da análise do contexto social com a organização multifuncionalmente diversificada dos recursos linguísticos. O gênero está acima e além das metafunções (em um nível mais alto da abstração) para explicar as relações entre processos sociais, em termos mais holísticos, com um foco especial nas etapas através das quais a maioria dos textos são construídos<sup>42</sup>. (MARTIN, 1997, p.6)

É possível identificar, diante do exposto pelos autores (MARTIN, 1997; EGGINS; MARTIN, 1997), que registro e gênero constituem-se como as duas principais partes do contexto, que têm impacto no texto e, portanto, são as duas principais dimensões de variação entre os textos. Ademais, dentro da abordagem descrita, registro e variação de gênero são dois planos de realização em uma visão social semiótica do texto. Essa visão é inerentemente

<sup>41</sup> Tradução nossa de “that each text appears to carry with it some influences from the context in which it was produced. Context, we could say, gets “into” text by influencing the words and structures that text-producers use.” (MARTIN; EGGINS, 1997, p. 164)

<sup>42</sup> Tradução nossa de “register is designed to interface the analysis of social context naturally with the metafunctionally diversified organization of language resources. Genre on the other hand is set up above and beyond metafunctions (at a higher level of abstraction) to account for relations among social processes in more holistic terms, with a special focus on the stages through which most texts unfold.”

dialógica e interativa: o texto é tanto a realização de tipos de contexto quanto a exposição do que interessa aos membros culturais em situações. Considera-se também que os textos não são neutros, de uma realidade natural, mas construções semióticas de significados socialmente construídos, então a tarefa dos analistas não é, conforme afirma Martin (1997), apenas a descrição de variações linguísticas entre textos, mas, eles devem envolver, na sua análise, a exposição e explicação de como textos divergentes influenciam e são influenciados pela construção do discurso da vida social – incluindo os interesses dos próprios analistas do discurso.

Outro aspecto importante dos estudos desenvolvidos para a análise de gêneros textuais na LSF, de Martin, é a distinção entre uma abordagem tipológica e topológica (MARTIN, 1997) que determinam pontos semelhantes e diferentes entre textos.

A abordagem tipológica baseia-se no estabelecimento de distinções categóricas entre os gêneros, estabelece as diferenças e dicotomias e “requer um grau de compromisso sobre a relevância e a prioridade de parâmetros<sup>43</sup>” (COFFIN, 2006, p. 45). Por exemplo, um gênero textual da família das histórias, no qual o significado causal é saliente, distingue-se de outro gênero das histórias no qual há uma ausência ou uma frequência muito baixa de causa e consequência, embora compartilhem o propósito de recontar eventos passados. São referidos, respectivamente, como um relato histórico explicativo<sup>44</sup> e um relato histórico (ROSE; MARTIN, 2012; COFFIN, 2006).

A abordagem topológica, por outro lado, analisa os parâmetros funcionais de similaridade em vez de impor limites absolutos de divergência. Tal abordagem forma graus de semelhança (MARTIN, 1997 *apud* COFFIN, 2006), pois modela as escolhas em termos de tendências e de generalizações, e não com os termos dicotômicos disponíveis em uma rede tipológica de sistemas.

Seguindo uma abordagem tipológica, o relato histórico e o relato histórico explicativo seriam vistos como gêneros distintos, mas tomando uma abordagem topológica, eles seriam vistos como textos estreitamente relacionados pelo fato de seu propósito ser relatar eventos passados, o que permite agrupá-los em uma mesma família. Conforme Coffin (2006, p. 46), as

---

<sup>43</sup> Tradução nossa de “requires a degree of compromise about relevance and priority of parameters”.

<sup>44</sup> No original em inglês, é utilizado o termo *historical account* (ROSE e MARTIN, 2012); na tradução em espanhol por Tortella (ROSE e MARTIN, 2018), é utilizado o termo *relato histórico explicativo*; em português de Portugal, no Portal dos Géneros Escolares e Académicos (CELGA, 2018), é utilizado o termo *explicação histórica*. Neste trabalho, optamos por “relato histórico explicativo” para aproximar os textos da família das Histórias, na qual é utilizado o termo relato, e aproximar também da família das explicações, com a qual esse gênero também compartilha características.

abordagens tipológica e topológica oferecem perspectivas complementares sobre a classificação de textos.

Diante disso, adotamos nesta pesquisa, como mencionado anteriormente, a concepção de gênero textual desenvolvida por Martin e seu grupo de pesquisa, para os quais a organização em etapas deve-se ao fato de que é preciso mais de um passo para se alcançar o propósito sociocomunicativo do gênero, tendo uma organização retórica da linguagem. Isso tudo é social porque os escritores moldam seus textos para leitores específicos, dentro do sistema sociosemiótico, integrando os contextos situação-cultura (MARTIN; ROSE, 2008). Isso significa, de acordo com os autores, que os gêneros textuais são definidos como uma configuração recorrente de significados e implementam as práticas sociais de uma determinada cultura. É necessário, ainda segundo os autores, pensar além de gêneros individuais, mas, sim, considerar como eles relacionam-se um com outros. Assim, gênero textual, na teoria da LSF, refere-se ao modo como os textos são estruturados – por etapas e fases – a fim de cumprir o seu propósito geral.

Nesse sentido, para se delimitar um gênero textual, é preciso, antes de outra atividade, fazer uma série de escolhas. Segundo Rose e Martin (2012, p.128), textos de diferentes gêneros concretizam diferentes objetivos na cultura; tais objetivos refletem-se em diferenças linguísticas no modo como as etapas estruturais dos gêneros se organizam.

Martin e Rose defendem que existe uma grande família de gêneros tripartida de acordo com “o propósito central ou comum”<sup>45</sup> (ROSE; MARTIN, 2012, p. 128 e p. 129) de cada partição: envolver, avaliar ou informar. Junto a cada propósito, existem famílias de gêneros, que, por sua vez, alojam os gêneros. As famílias de gêneros mapeadas em contexto escolar pelos pesquisadores do projeto *Learning to Write, Reading to Learn* são: estórias, explicações, histórias, procedimentos, relatórios e reação a textos. Essa classificação é representada no Quadro 1. A classificação completa com gêneros textuais já mapeados encontra-se organizada em um quadro no Anexo A.

---

<sup>45</sup> Os autores utilizam as expressões originalmente em inglês *central purpose* e *common purpose* como distinção do propósito sociocomunicativo de cada família de gêneros.

Quadro 1 – Família de gêneros e propósitos sociocomunicativos

PROPÓSITO CENTRAL/COMUM	FAMÍLIA DE GÊNEROS	PROPÓSITO SOCIOCOMUNICATIVO DA FAMÍLIA
Informar	Histórias	Reconstruir o passado
	Explicações	Explicar causas e consequências
	Procedimentos	Orientar ações
	Relatórios	Descrever coisas
Avaliar	Argumentos	Persuadir
	Opiniões	Criticar
Envolver	Estórias	Engajar em eventos

Fonte: traduzido e adaptado de Rose e Martin (2012, p. 128 e p.130).

Martin (1994) discute acerca da relação entre os gêneros textuais para conceituar o entendimento de macrogênero. Para o autor, os gêneros estudados pelos systemicistas estabelecem relações e podem vir, em textos mais extensos, combinados, configurando um macrogênero. Nas palavras de Martin (1994, p. 78), “um modelo de textos mais longos pode ser fornecido estudando-se a forma como esses gêneros ‘elementares’ são combinados, o que será denominado aqui por **macrogênero**”<sup>46</sup>. O conceito é ainda explicado pela noção de encaixamento, em que um gênero funciona como etapa multivariada no desenvolvimento do propósito geral de um texto maior. Martin (1994, p.112-114) desenvolve a definição de macrogênero relacionando-a às três metafunções: *ideacionalmente*, um texto desenvolve outro através da expansão, a qual tende a ser diretamente refletida na organização de macrogêneros em parágrafos, seções, capítulos e assim por diante; *interpessoalmente*, os macrogêneros desenvolvem-se através da amplificação do modo, da modalização, da atitude e assim por diante; *textualmente*, os macrogêneros se organizam com relação à proeminência textual, ou seja, qual gênero tem mais destaque que outro, logo o aspecto mais relevante para marcar essa importância é o uso de títulos e subtítulos para nomear seções de texto ou significados projetados (por exemplo, tabelas, figuras etc.).

<sup>46</sup> Tradução nossa de “a model of longer texts can be provided by studying the ways in which these ‘elemental’ genres are combined into what will be termed here **macro-genres**.”

Para este estudo, a análise recai na família dos gêneros das histórias, pois nos propomos aqui a identificar os gêneros dessa família presentes em livro didático da disciplina de História. Desse modo, Martin e Rose (2008, p. 99) consideram que o foco nos gêneros da História é “sobre como o tempo é manipulado para ordenar eventos passados, como ele é usado para explicá-los e como a avaliação é usada para valorar uma ou outra interpretação”.<sup>47</sup>

A História, como qualquer disciplina, segundo os resultados obtidos por Coffin (2006), não é um discurso unificado, fixo ou estável na forma como ele constrói e apresenta conhecimento. Cada texto tem um estilo distinto e tem uma interpretação do passado de maneira diferente. Isso ocorre porque cada texto é sustentado por sua própria visão particular sobre o que é a história e /ou como deve ser ensinada. Segundo a autora (2006, p. 8), diferentes pontos de vista da história afetam o modo de escrever sobre o passado e, assim, as escolhas lexicais e os gêneros escolhidos são influenciados pela intenção de cada produtor. Dessa maneira, pode-se afirmar que as escolhas gramaticais feitas nos textos realizam significados em diferentes contextos, configurando-se em um gênero textual. Na área da História, Albuquerque (2007) defende que fazer história opõe-se a inventar. Esta última remete a descontinuidades, ao heterogêneo, a singularidades e à afirmação do caráter subjetivista da produção histórica, afastando-se, assim, da postura historicista do evento histórico. Dessa forma, entende-se fato histórico, conforme o autor, como um “misto de matéria e memória, de ação e representação, fruto de uma pragmática que articula a natureza, a sociedade e o discurso” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16).

Estudos anteriores sobre gêneros textuais na perspectiva da LSF servem como ponto de partida na investigação sobre quais gêneros textuais da família das histórias são usados nos Livros Didáticos de História para construir o conhecimento sobre Ditadura Civil-Militar. Os gêneros descritos pelos pesquisadores da Escola de Sydney como pertencentes a essa família são o relato autobiográfico, o relato biográfico, o relato histórico, o relato histórico explicativo, a recontagem de experiência pessoal, o estudo do espaço e o estudo do período, os quais são apresentados nas subseções seguintes.

### **3.2.1 Relato autobiográfico**

O relato autobiográfico apresenta, de acordo com Martin e Rose (2008), marcas linguísticas frequentes como a referência ao escritor na voz autoral, o qual costuma ocupar a

---

<sup>47</sup> Tradução nossa de “our focus on history genres is on how times is manipulated to order past events, how cause is used to explain them, and how appraisal is used to value one or another interpretation.”

posição temática; apresenta baixo nível de nominalização e pode usar contrações, pois o texto se aproxima de um caráter da oralidade. Essas marcas organizam o gênero em duas etapas identificadas pelos autores: Orientação e Eventos. Esta organização estrutura o propósito de relatar eventos da própria vida do autor. Coffin (2008), ao analisar autobiografias, afirma que é recorrente a utilização de palavras avaliativas como um meio de julgar e valorizar os processos da própria história. A análise linguística feita pela autora mostrou que a autobiografia faz uso de palavras que denotam avaliação e que há uma preocupação com o impacto emocional ou afetivo de um evento.

Christie e Derewianka (2008) pesquisaram sobre o desenvolvimento da escrita de estudantes na disciplina de História em contexto australiano, em escolas primárias e secundárias. As autoras identificaram que o gênero relato autobiográfico é um dos primeiros textos que os alunos produzem para assumir um controle de gêneros da história ao longo da vida escolar. As produções analisadas revelaram que os alunos sequenciam incidentes em ordem cronológica, relatando eventos pessoais recentes, recontagens da experiência pessoal. O campo é tipicamente orientado para pessoas familiares e específicas envolvidas em incidentes recentes em períodos curtos, usando linguagem cotidiana relacionada a tempo, mudança e lugar.

### **3.2.2 Relato biográfico**

O segundo gênero, o relato biográfico, é um texto cujo propósito é “relatar a história de vida de uma pessoa significativa”<sup>48</sup> (COFFIN, 2006, p. 53). A vida dessas figuras importantes é organizada, geralmente, de forma linear e cronológica com momentos marcantes na vida do protagonista, de forma semelhante aos relatos autobiográficos. Tipicamente, segundo análises e categorizações de Coffin (2006; 2008), Martin e Rose (2008) e Christie e Derewianka (2008), o escritor avalia a pessoa e extrai qual é o significado da vida dessa figura. No contexto do ensino e aprendizagem da História, a principal função dos relatos biográficos é fornecer informações sobre figuras históricas significativas. Esse gênero é composto por etapas obrigatórias de Identificação e Episódios e a etapa opcional de Avaliação da personagem.

De acordo com Christie e Derewianka (2008, p. 98), na etapa Orientação, os produtores indicam quem é a pessoa foco do texto, junto de alguma indicação de por que a pessoa é de interesse e, muitas vezes, localizam a pessoa no tempo e no espaço. Na etapa Episódio, os produtores utilizam recursos linguísticos de descrição para relatar os episódios notáveis da vida

---

<sup>48</sup> Tradução nossa de “is a genre that tells the life story of a significant historical figure.”

da pessoa. A etapa final e opcional – Avaliação – fornece uma avaliação final do significado e contribuição da pessoa.

As autoras ainda afirmam que, nas biografias produzidas em estágios mais maduros de consciência linguística, os produtores também avaliam o significado da vida da pessoa relatada sobre os valores da época e do seu legado por meio de julgamentos.

### 3.2.3 Relato histórico

O relato histórico é organizado em duas etapas Orientação e Registro de eventos<sup>49</sup> e tem o propósito de relatar eventos sem compromisso com a explicação dos fatos – diferentemente do relato histórico explicativo. Conforme Rose e Martin (2012, p. 105), o mais importante no que se refere aos relatos históricos é que o tempo é dividido em um número indefinido de etapas, e essa elasticidade pode ser empregada para desenvolver longos períodos, de tempos em tempos. Para os autores (*Idem, Ibidem*, p. 107), “de todos os quatro gêneros da história que analisamos, o relato histórico é indiscutivelmente o mais importante, uma vez que pode ser expandido episodicamente para andaimes maiores de organização de seções, capítulos, livros e volumes<sup>50</sup>”. Além disso, os autores afirmam que os relatos históricos são geralmente mais abstratos que as biografias e usam mais nominalizações (ver seção 3.3.1) para interpretar os acontecimentos. Os eventos do relato histórico são, pois, localizados em um tempo e espaço, os quais são marcados por circunstâncias precisas de tempo que indicam simultaneidade ou sequência.

### 3.2.4 Relato histórico explicativo

O relato histórico explicativo é organizado em etapas de Orientação e Explicação de eventos<sup>51</sup>, tendo como propósito explicar eventos históricos. O relato histórico explicativo expressa uma preocupação dos autores de textos da área da História: quando “os historiadores

---

<sup>49</sup> A tradução das etapas foi adaptada conforme o nosso contexto de análise. No original em inglês, são utilizados os termos *Background* e *Record* (ROSE e MARTIN, 2012); na tradução em espanhol por Tortella, são utilizados os termos *Antecedentes* e *Registro de Eventos* (ROSE e MARTIN, 2018); em português de Portugal, no Portal dos Géneros Escolares e Académicos (CELGA, 2018), são utilizados os termos Orientação e Registro de Eventos.

<sup>50</sup> Tradução nossa de “of all the history genres we are considering here, the historical recount is arguably the most important, since it can be episodically expanded as outlined above to scaffold the organisation of sections, chapters, books and multi-volume.”

<sup>51</sup> A tradução das etapas foi adaptada conforme o nosso contexto de análise. No original em inglês, são utilizados os termos *Background* e *Account* (ROSE e MARTIN, 2012); na tradução em espanhol, são utilizados os termos *Antecedentes* e *Explicación de Eventos* (ROSE e MARTIN, 2018); e, em português de Portugal, no Portal dos Géneros Escolares e Académicos (CELGA, 2018), são utilizados os termos Fenómeno e Explicação.



se comprometem a explicar por que um episódio surgiu de outro”<sup>52</sup> (MARTIN; ROSE, 2012, p. 112). São destacadas, nesse gênero textual, as razões e consequências, incluindo circunstâncias de tempo. Assim, os eventos do relato histórico explicativo são encadeados por conectivos de causa e consequência, ou seja, “se desenvolve casualmente, explicando como um evento conduz a outro” (MARTIN, 2002, p. 306).

Christie e Derewianka (2008) trazem ainda como distinção entre o relato histórico e o relato histórico explicativo o fato de que o relato histórico seria um texto de ordem cronológica, enquanto o relato histórico explicativo é de ordem não-cronológica. Conforme as autoras,

Os gêneros cronológicos desenvolvem habilidades de sequenciar eventos históricos no tempo. Os gêneros não cronológicos desenvolvem habilidades na organização de informações relevantes e na descrição de detalhes de locais ou períodos da história com mais cuidado levando a atingir a capacidade para criar relações de causa e efeito entre eventos.<sup>53</sup> (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008, p. 112)

As autoras também dissertam acerca de como a dificuldade de escrever relatos explicativos históricos é maior do que escrever relatos históricos, por isso estes são ensinados antes que aqueles: “passa-se de simplesmente ‘contar o que aconteceu’ para ‘explicar o que aconteceu’ [...] na tentativa de fornecer as razões para os fatos relatados<sup>54</sup>.” (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008, p. 101).

Martin (2002) apresenta a discussão de gêneros de fronteira, quando, por exemplo, a distinção entre gêneros da família das explicações e das histórias não é assegurada. Essa situação é aplicada ao relato histórico explicativo, que está na família das histórias por apresentar o propósito de reconstruir o passado, mas utiliza relações entre os eventos por meio de explicações que encadeiam os acontecimentos, como na família das explicações. Os gêneros de fronteira também são caracterizados como aqueles que fazem a transição de um gênero menos elaborado para um mais elaborado. Martin (2012, p. 305) apresenta um caminho em que os alunos passam a ler e escrever de maneira do menos complexo para o mais complexo. O relato histórico explicativo encontra-se no meio do caminho, entre o relato histórico e a explicação fatorial, quando o aprendiz inicia a interpretação de eventos por meio da explicação de causa e consequência. O autor (MARTIN, 2002, p. 308) destaca que “as fronteiras entre os gêneros que compartilham o encadeamento de eventos parecem genuinamente indistintas. Isso

---

<sup>52</sup> Tradução nossa de “historians undertake to explain it why one episode arose from another.”

<sup>53</sup> Tradução nossa de “The chronological genres develop skills of sequencing historical in time. The non-chronological genres develop skills in organizing relevant information and in describing details of sites or periods in history with some care, leaning to some capacity to create cause and effect relationships between events.”

<sup>54</sup> Tradução nossa de “we find a shift from simply ‘telling what happened’ to ‘explaining why things happened’ [...] are attempts at providing reasons for outcomes.”

talvez seja previsível quando adotamos uma perspectiva topológica sobre as relações entre os gêneros”<sup>55</sup>. Isto é: a perspectiva topológica valoriza as fases além das etapas e é nelas que a distinção dos gêneros será feita.

Por ser considerado um gênero de fronteira entre a família das histórias e das explicações, o relato histórico explicativo pode ter seus eventos encadeados de três maneiras: explicação sequencial, explicação fatorial e explicação consequencial. Conforme Martin e Rose (2008, p. 151), a primeira ocorre quando “o processo x acontece, então ocorrem os resultados y, o que, por sua vez, causa o processo z, e assim por diante”<sup>56</sup>; a segunda quando um único fenômeno envolve múltiplas causas; a terceira quando um único fenômeno envolve múltiplas consequências.

Nos quatro gêneros mencionados da família das Histórias, o princípio de organização é o tempo. Portanto, conforme Coffin (2006, p. 56), tipicamente, o tempo é colocado na posição de Tema, o que demonstra, muitas vezes, uma evidencia para identificar as etapas e fases do gênero.

Christie e Derewianka (2008) identificam outros três gêneros cujo propósito também é recontar o passado, comuns de ser produzidos por crianças: recontagem de experiência pessoal, estudo do espaço e estudo do período.

### 3.2.5 Recontagem de experiência pessoal

A recontagem de experiência pessoal, de acordo com os resultados das pesquisas das autoras, ocorre normalmente de forma oral, em conversa de crianças. “Elas sequenciam incidentes em ordem cronológica, recontando eventos pessoais recentes”<sup>57</sup> (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008, p. 92). Ou seja, a recontagem refere-se a um curto período de tempo, ocorrido no passado recente, como a visita a um local, as últimas férias, o último final de semana. As autoras encontram, nos textos que analisaram como recontagem de experiência pessoal, marcas avaliativas de afeto relacionadas à categoria de (in)felicidade. “O campo é tipicamente orientado para pessoas familiares e específicas envolvidas em incidentes recentes em períodos curtos, usando linguagem cotidiana relacionada a tempo, mudança e lugar”<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Tradução nossa de “the frontiers of genre what share chaining of events seem genuinely blurred. This is perhaps predictable once we adopt a topological perspective.”

<sup>56</sup> Tradução nossa de “process x occurs, so process y results, which in turns causes process z, and so on.”

<sup>57</sup> Tradução nossa de “they sequence incidents in chronological order by recounting recent personal events.”

<sup>58</sup> Tradução nossa de “the field is typically oriented towards specific, familiar persons engaged in recent incidents over short spans, using everyday language relating to time, change and place.”

(*Idem, Ibidem*, p. 93). O gênero se organiza em duas etapas obrigatórias, Orientação e Relato, podendo ou não haver a etapa Reorientação.

### 3.2.6 Estudo do espaço

O gênero textual estudo do espaço é a produção que, segundo Christie e Derewianka (2008, p. 106), resulta de um exame, descrição de locais, artefatos, pessoas, para reconstruir a organização social e os valores e crenças culturais de uma sociedade em estudo. As autoras afirmam (*Idem, Ibidem*, p. 106) que esse gênero é “reflexo de uma preocupação recente entre alguns historiadores profissionais de que o passado existe não apenas no tempo, mas nos espaços, pois as histórias representam o passado ocorrido em lugares da ação humana”<sup>59</sup>. O estudo do espaço pode incluir uma investigação da escola e seus arredores ou uma visita a um museu, um edifício específico, um monumento, uma área local ou um *site* virtual da internet. O gênero é organizado em duas etapas principais, Identificação do espaço (indica o local a ser descrito) e Descrição do espaço (descreve detalhadamente o espaço).

### 3.2.7 Estudo do período

O terceiro gênero textual identificado pelas autoras, estudo do período, assemelha-se ao estudo do espaço, porém em vez de estudar as configurações físicas no passado, o estudo de período descreve a atividade humana em um determinado fragmento de tempo, assim sendo, o objetivo está em “detalhar os fenômenos e/ou atividades em uma extensão significativa de tempo, como o ‘Império Romano’, ou ‘Período Medieval’, ou ‘Egito na época dos faraós’<sup>60</sup>” (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008, p. 108). O gênero é composto por duas etapas, Identificação do período e Descrição (descrição das atividades comuns dos habitantes do período ou um episódio específico característico do período). As autoras ainda afirmam que muitos textos desse gênero analisados por elas não possuem a etapa Identificação do período, pois fornecem de forma direta apenas a descrição e o uso de advérbios de frequência que assinalam a regularidade das atividades conferindo uma característica ao período.

---

<sup>59</sup> Tradução nossa de “reflect a recent concern among some professional historians that the past exists not only in time but in space, because the histories representing the past represent the places of an action.”

<sup>60</sup> Tradução nossa de “detailing the characteristic phenomena and/or activities in a significant expanse of time, such as the ‘Roman Empire’, or ‘Medieval Times’, or ‘Egypt in the time of the Pharaohs’.”

### 3.2.8 Síntese dos gêneros textuais da família das histórias mapeadas pela Escola de Sydney

São apresentados, no Quadro 2, cada um dos gêneros da família das histórias junto de seus respectivos propósitos, etapas e marcas linguísticas conforme levantamento nas bibliografias mencionadas nas seções anteriores (COFFIN, 2006; 2008; MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008).

Quadro 2 – Gêneros textuais da família das histórias e principais características

<b>Gênero</b>	<b>Propósito sociocomunicativo</b>	<b>Estrutura esquemática</b>	<b>Principais características linguísticas</b>
<b>RELATO AUTOBIOGRÁFICO</b>	Relatar eventos da própria vida do autor	Orientação Eventos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caráter de oralidade (poucas nominalizações, uso de contrações, referência da voz autoral na posição temática);</li> <li>• Avaliações de afeto sobre os eventos da própria vida;</li> <li>• Eventos em sequência cronológica;</li> <li>• Recorte temporal relativamente curto;</li> <li>• Circunstâncias de mudança de lugar.</li> </ul>
<b>RELATO BIOGRÁFICO</b>	Relatar a história de vida de uma pessoa significativa.	Identificação Episódios (Avaliação) <sup>61</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias de tempo e espaço para localizar a pessoa;</li> <li>• Eventos em sequência cronológica;</li> <li>• Processos materiais e comportamentais para descrever as ações notáveis da vida da pessoa biografada;</li> <li>• Apreciações sobre as contribuições da pessoa biografada;</li> <li>• Uso de julgamentos sobre o comportamento da pessoa biografada.</li> </ul>
<b>RELATO HISTÓRICO</b>	Relatar eventos históricos	Orientação Registro de eventos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominalizações.</li> <li>• Circunstâncias precisas de tempo e espaço, modificadores ordinais e comparativos.</li> <li>• Eventos e registros de pessoas públicas e fatos sociais que envolvem coletivos humanos</li> </ul>

<sup>61</sup> Os parênteses indicam uma etapa opcional do gênero textual.

			apresentados em sequência cronológica. <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Elasticidade” temporal: o tempo é dividido em um número indefinido de camadas podendo ser usado para desenvolver longos períodos de tempo.</li> </ul>
<b>RELATO HISTÓRICO EXPLICATIVO</b>	Explicar eventos históricos	Orientação Explicação de eventos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de conectivos de causa e consequência;</li> <li>• Sem necessidade de precisão temporal.</li> <li>• Uso de circunstâncias de tempo e espaço amplas, gerais;</li> <li>• Eventos apresentados em tempo episódico ou serial.</li> </ul>
<b>RECONTAGEM DE EXPERIÊNCIA PESSOAL</b>	Recontar eventos pessoais do passado recente	Orientação Relato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comum na fala de crianças por ser gêneros menos complexos;</li> <li>• Fatos em sequência cronológica de um passado recente;</li> <li>• Recorrência de circunstâncias temporais e de localização;</li> <li>• Marcas de afeto.</li> </ul>
<b>ESTUDO DO ESPAÇO</b>	Descrever um espaço para construir a história	Identificação do espaço Descrição do espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrições detalhadas dos participantes;</li> <li>• Grupos nominais para apresentar o espaço com menor apresentação de orações para apresentar os eventos;</li> <li>• Processos relacionais na definição do espaço e participantes;</li> <li>• Atributos que caracterizam o espaço;</li> <li>• Eventos não cronológico.</li> </ul>
<b>ESTUDO DO PERÍODO</b>	Descrever atividades recorrentes em um período histórico	(Identificação do período) Descrição do período	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de eventos;</li> <li>• Advérbios de frequência para indicar circunstâncias e eventos;</li> <li>• Eventos cronológicos.</li> </ul>

Fonte: organizado a partir de informações coletadas em Coffin (2006; 2008); Martin e Rose (2008) e Christie e Derewianka (2008).

Rose (2015), na coleção desenvolvida sobre a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem de gêneros textuais, sintetiza as distinções de quatro gêneros da família das histórias identificado por ele:

se o texto reconta eventos importantes da vida do escritor, é um **relato autobiográfico**. Se recontar os estágios da vida de uma pessoa, é um **relato biográfico**. Se define estágios em um período de tempo da História, é uma **recontagem histórica**. Se explica estágios históricos, é chamado de **relato histórico**

**explicativo.** Esses gêneros relatam eventos na vida de uma pessoa ou em um período da história.<sup>62</sup> (ROSE, 2015, p. 2 – grifos do autor)

Diante dessas definições, para a apropriação de textos da família das histórias, há a necessidade, conforme explicam Christie e Derewianka (2008, p. 90-91), de desenvolver a capacidade de (re)construir o passado histórico de maneira cada vez mais abstrata, aprendendo a nominalizar momentos temporais. Além disso, afirmam que a escrita em textos da história avança de simples relações entre orações de igualdade de status (primeiro estágio de leitura e escrita) para relações de orações mais intrincadas e dependentes. As orações hipotáticas expandem-se indo, em primeiro momento, de relações apenas temporais para relações estabelecidas por orações hipotáticas de modo, condição, consequência. As autoras também concluíram que o modo de avaliação é alterado em textos produzidos por crianças e de textos produzidos por adolescentes: expressões simples de Afeto, na infância, são realizadas por meio de adjetivos, ao passo que, na adolescência, surgem avaliações de atitude contribuindo para a apreciação de eventos e fatos históricos, para o julgamento de ações e comportamentos humanos, os quais são expressos, geralmente, no início de biografias.

Os resultados apresentados pelas autoras sobre o desenvolvimento da escrita na área do conhecimento da História por alunos do ensino primário e secundário da Austrália possibilitam a previsão de que se os textos produzidos por estudantes são organizados em nível de complexidade em contexto escolar no campo da disciplina de História, do mesmo modo os textos para a leitura de alunos nessa disciplina seguem níveis de complexidade conforme a capacidade leitora de cada estudante. Isso confirma a premissa do projeto *Reading to Learn*: ensinar a ler bons textos para construir bons textos a fim de permitir que alunos tenham acesso a textos e uma maior autonomia diante da realidade (ROSE, 2015, p. 03). Nesta pesquisa, pretendemos chegar a resultados sobre como os textos sobre o campo Ditadura Civil-Militar em um LD da disciplina de História são escritos para, posteriormente, fornecer ferramentas ao trabalho de leitura desses textos que possam ser úteis a professores de educação básica.

Na seção seguinte, passamos ao estrato da semântica e, assim, apresentamos os sistemas semântico-discursivos propostos por Martin e Rose (2007) utilizados neste estudo.

---

<sup>62</sup> Tradução nossa de “If the text recounts major events in the writer's life, it is an **autobiographical recount**. If it recounts the stages in a person's life it is a **biographical recount**. If it sets out stages in a period of history, it is an **historical recount**. If it explains historical stages it is called an **historical account**. These genres chronicle events in a person's life or a period of history.”

### 3.3 ESTRATO DA SEMÂNTICA: SISTEMAS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS

Em seu texto sobre os estudos do discurso no âmbito da LSF, Martin e Rose (2007) afirmam que, historicamente, o interesse no discurso deriva da preocupação de Firth com o sentido e sua função no contexto. Os autores, concordando com a visão sistêmica de Halliday, reconhecem que a noção de estratificação da linguagem em relação ao contexto social deve estar presente em toda e qualquer análise linguística. O estrato da semântica do discurso se ocupa do significado além da oração, pois “a análise do discurso faz uma interface com a análise gramatical e com a atividade social”<sup>63</sup> (MARTIN; ROSE, 2007, p. 4). Martin e Webster (2009) esclarecem que discurso teve sua concepção elaborada a partir de trabalhos que se concentraram na semântica dos recursos coesivos (HALLIDAY; HASAN, 1976; HALLIDAY, 1978) e sua relação com a estrutura discursiva. A coesão, assim, foi reformulada, como “um conjunto de sistemas semânticos discursivos em um nível mais abstrato do que o da léxico-gramática, com sua própria organização metafuncional”<sup>64</sup> (MARTIN; WEBSTER, 2009, p. 156). Desse modo, os recursos não estruturais identificados por Halliday foram aplicados e estudados como sistemas semânticos concernentes à estrutura discursiva.

Para tanto, Martin e Rose (2007) apresentam seis sistemas semântico-discursivos, os quais estão relacionados às três metafunções da linguagem propostas na teoria hallidyana: ideacional (representação das experiências); interpessoal (relação com os outros) e textual (organização da mensagem). À medida que o discurso social se desenvolve, essas três metafunções se entrelaçam umas com as outras, alcançando as três funções sociais simultaneamente.

Martin e Rose (2007) consideram as metafunções junto de seis sistemas discursivos que abrangem a textura do texto. O Quadro 3 fornece um breve resumo da função geral de cada sistema.

---

<sup>63</sup> Tradução nossa de “In SFL, discourse analysis interfaces with the analysis of grammar and the analysis of social activity”.

<sup>64</sup> Tradução nossa de “a set of discourse semantic systems at a more abstract level than lexicogrammar, with their own metafunctional organisation”.

Quadro 3 – Sistemas semântico-discursivos, funções e metafunções

<b>Sistema discursivo</b>	<b>Função</b>	<b>Metafunção</b>
Avaliação	Negociar atitudes	Interpessoal
Ideação	Representar experiências	Ideacional
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional
Identificação	Referenciando pessoas e coisas	Textual
Periodicidade	Mostrar o fluxo de informação	Textual
Negociação	Realizar trocas	Interpessoal

Fonte: traduzido de Martin e Rose (2007, p. 8).

Nesta pesquisa, utilizamos nas análises algumas categorias dos sistemas semântico-discursivos de Ideação, Avaliatividade e Conjunção. Essa escolha se dá pois são os sistemas que, conforme estudos prévios (ver Capítulo 1), destacam-se em relação aos demais na família de gêneros textuais das histórias. Do sistema discursivo de Ideação, são utilizadas as relações taxonômicas e a sequência de atividades. Do sistema de Avaliatividade, é utilizado o subsistema atitude, com os campos semânticos de afeto, julgamento e apreciação do subsistema de atitude, e o subsistema de gradação. Do sistema de Conjunção, são utilizadas as categorias de conjunções internas de causa, consequência, tempo e adição. Em cada subseção a seguir, são apresentadas as categorias de cada um dos sistemas semântico-discursivos junto de exemplos do *corpus* desta pesquisa.

### 3.3.1 Ideação: relações taxonômicas e sequências de atividades

O sistema de Ideação diz respeito a como os significados experienciais são construídos nos textos, concentra-se em sequências de atividades realizadas pelos participantes, análise descritiva das pessoas, ações, lugares e qualidades associadas a ela e como todos esses elementos se relacionam uns aos outros na construção do texto (MARTIN; ROSE, 2007). A oração é a base de análise, a qual assume, de uma perspectiva gramatical, de acordo com os autores (*Idem, Ibidem*, p. 74), “uma estrutura de palavras e grupos de palavras, mas, a partir de uma perspectiva semântica do discurso, a oração constrói uma atividade envolvendo pessoas e coisas”<sup>65</sup>. Os autores propõem três tipos de relações lexicais: (a) relações taxonômicas; (b) relações nucleares; (c) sequência de atividades.

Para esta pesquisa, utilizamos categorias das *relações taxonômicas*, pois contribuirão para identificar o tipo de relações entre os principais participantes que constituem os textos do

<sup>65</sup> Tradução nossa de “from a grammatical perspective, the clause is a structure of words and word groups, but from a discourse semantic perspective the clause construes an activity involving people and things.”



campo Ditadura Civil-Militar, e também categorias das *sequências de atividades*, pois elas auxiliam a verificar a maneira como as ações são construídas e, dessa forma, a identificação de etapas e fases dos gêneros textuais é facilitada.

As *relações taxonômicas*, conforme explicam Martin e Rose (2007), constituem as relações entre os elementos no desenvolvimento de um texto, como, por exemplo, classe, gênero, etnia, dentre outros. Essas relações são explicitadas pela maneira de retomada dos elementos, podendo ser dos participantes em categorias que os autores apresentam como: classe, parte, co-parte, parte inteira, sinônimos. Por exemplo, nos textos do *corpus* o item lexical *militares* é retomado linguisticamente, ao longo de toda a unidade que trata sobre o campo Ditadura Civil-Militar, em 31 orações (WEBER; FUZER, 2017). Em 24 dessas orações, esse item lexical e suas formas de referência (governo, junta militar, órgãos de repressão, polícia) desempenham a função de Ator de processos materiais. O participante principal dos textos são, pois, os militares, os quais são referidos, ao longo dos textos, com outros termos e também por repetição que indicam as categorias propostas por Martin e Rose (2007) de repetição, classe, co-parte, parte inteira, como pode ser observado, sequencialmente, nos exemplos 01, 02, 03 e 04.

(01)	<p>Os <b>militares</b> passaram a prender políticos, estudantes, sindicalistas, intelectuais, e até mesmo outros militares que defendiam o respeito à Constituição.</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Boulos (2015, p. 236). <i>FTD5</i><sup>66</sup>.</p>
	Retomada por repetição do referente.
(02)	<p>Os <b>órgãos da repressão</b> continuavam prendendo pessoas suspeitas de “subversão”, que eram torturadas e, em muitos casos, mortas após longas sessões de tortura.</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Boulos (2015, p. 243). <i>FTD9</i>.</p>
	Retomada de referente por classe.
(03)	<p>A <b>polícia</b> e o <b>exército</b> ocuparam as ruas, tomaram as fábricas e proibiram as manifestações operárias.</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Boulos (2015, p. 244). <i>FTD10</i>.</p>
	Retomada de referente por co-parte.
(04)	<p>O <b>governo</b> cassou mandatos e suspendeu direitos políticos de diversas personalidades.</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Boulos (2015, p. 245). <i>FTD10</i>.</p>
	Retomada de referente por parte inteira.

<sup>66</sup> A lista completa dos textos que constituem o *corpus* de pesquisa e respectivos códigos está no capítulo 4, Passos trilhados para construir esta história, e os textos completos estão disponíveis no Anexo C.

As *sequências de atividades* são “séries de eventos que são esperados por um campo”<sup>67</sup> (MARTIN; ROSE, 2007, p. 101). Os autores destacam que as fases de cada texto são relacionadas às sequências de atividades: “as fases são previstas pelo gênero do texto, e as atividades dentro de cada fase são previstas pelo seu campo”<sup>68</sup>. Ou seja, em cada fase do texto, espera-se que as atividades sejam relacionadas, dentro de um conjunto mais amplo de atividades. O exemplo 05 apresenta uma sequência de atividades dentro da etapa *sequência de fatos* de um texto com potencial de instanciar o gênero relato histórico explicativo.

(05)	Em outubro de 1968, os estudantes <b>desafiaram</b> o governo mais uma vez realizando, em Ibiúna, o 30º Congresso da UNE.
	Mas, a polícia <i>invadiu</i> o local
	e <i>prende</i> u cerca de setecentos estudantes que participavam do Congresso.

Fonte: Boulos (2015, p. 230). FTD3.

No exemplo 05, há três atividades que ocorrem uma após a outra em uma mesma etapa que sequencia fatos. As fases dentro da etapa são realizadas lexicalmente por um contraste entre os processos (estudantes *desafiaram* – polícia *invadiu*) ou uma relação de adição (polícia *invadiu e prende*u).

As sequências de atividades são mais facilmente identificadas quando ocorrem por meio de processos; porém, como Martin e Rose (2007, p. 106) afirmam, torna-se difícil a identificação quando os processos são nominalizados, isto é, quando “atividades são codificadas como se fossem coisas”<sup>69</sup>. Esses padrões são descritos por Halliday (2014, p.729) como metáforas gramaticais. Martin e Rose (2007, p.106) esclarecem a definição de Halliday para metáforas gramaticais, as quais ocorrem quando “uma categoria semântica, tal como um processo, é realizada por uma classe gramatical atípica, como um grupo nominal substantivo, em vez de um verbo”<sup>70</sup>. Halliday (2014) afirma que a nominalização é o recurso mais poderoso para criar metáfora gramatical, que pode ser de dois tipos: metáfora gramatical interpessoal (quando indica modos alternativos para a expressão de significados modais ou de comandos) e metáfora gramatical ideacional (quando indica modos alternativos para a expressão de significados experienciais).

<sup>67</sup> Tradução nossa de “activity sequences are series of events that are expected by a field.”

<sup>68</sup> Tradução nossa de “types of phases are predicted by the text’s genre, as activities within each phase are predicted by its field.”

<sup>69</sup> Tradução nossa de “activities are coded as if they were things”.

<sup>70</sup> Tradução nossa de “in which a semantic category such as a process is realized by an atypical grammatical class such as a noun, instead of a verb”.

Para compor uma metáfora ideacional, tipicamente, são utilizadas nominalizações, por meio do qual “processos (congruentemente fraseados por verbos) e propriedades (congruentemente fraseados por adjetivos) são reformulados metaforicamente como substantivos; em vez de funcionar na oração, como processo ou Atributo, eles funcionam como Ente no grupo nominal”<sup>71</sup>.

Halliday (2014, p. 730) explica que metáfora gramatical é uma questão de incongruência entre as funções semânticas e as classes gramaticais. Rose e Martin (2012; 2018, p. 113) esclarecem a definição de Halliday para congruência, a qual ocorre quando a relação entre significados (tecnicamente a semântica do discurso) e expressão (tecnicamente a léxico-gramática) se dá de forma direta, por exemplo nomes realizam-se por grupos nominais e ações realizam-se por processos; diferentemente da incongruência, que ocorre quando, por exemplo, ações realizam-se por grupos nominais, como ocorre nas nominalizações.

Para analisar essas nominalizações em sequências de atividade, é preciso desempacotá-las para voltar aos processos dos quais elas são derivados. O Quadro 4 apresenta exemplos de nominalizações presentes em um fragmento de texto do *corpus*.

Quadro 4 – Nominalizações e seus processos originais

NOMINALIZAÇÃO	PROCESSOS ORIGINAIS
O acelerado <b>crecimento</b> econômico,	Crescer
as <b>conquistas</b> esportivas e	Conquistar
a <b>repercussão</b> da bossa nova	Repercutir

fizeram o Brasil ganhar enorme visibilidade internacional.

Fonte: Boulos (2015, p.234). *FTD4*.

A metáfora ideacional ocorre, por vezes, para omitir agentes. É possível, de acordo com Van Leeuwen (1997), excluir atores sociais com a utilização de alguns recursos léxico-gramaticais, como: nominalização, adjetivação, elipse, apagamento do agente da passiva e do Beneficiário. O exemplo 06 apresenta um encobrimento do agente da passiva.

<sup>71</sup> Tradução nossa de “processes (congruently worded as verbs) and properties (congruently worded as adjectives) are reworded metaphorically as nouns; instead of functioning in the clause, as Process or Attribute, they function as Thing in the nominal group.”

- (06) | Universidades **foram invadidas**; professores, jornalistas, artistas, estudantes, religiosos e militares contrários à ditadura **foram perseguidos**.

Fonte: Boulos (2015, p. 231). *FTD4*.

No exemplo 06, os participantes que realizam as ações são encobertos, mas podem ser recuperados no texto precedente sendo, portanto, os militares. Aqui, verifica-se que o foco recai na ação e no participante afetado pelo processo, não nos agentes.

Para Martin e Rose (2007, p. 112), a metáfora ideacional reconstrói a experiência da realidade como se ela consistisse de relações entre abstrações institucionais. Para os autores, “essas estratégias evoluíram para permitir aos escritores generalizar os processos sociais e descrevê-los, classificá-los e avaliá-los. Um custo é que pode ser difícil recuperar quem está fazendo o que; outro é que esse tipo de discurso pode ser muito difícil de ler e compreender”<sup>72</sup>.

Diante dessa dificuldade enfrentada na leitura de textos que apresentam nominalizações, descompactar metáforas ideacionais pode ajudar a revelar como elas interpretam a realidade e “é uma estratégia-chave para ensinar aos alunos como as línguas funcionam”<sup>73</sup> (MARTIN; ROSE, 2007, p. 112). Ou seja, nas aulas de diferentes disciplinas, verificar a recorrência de nominalizações e desempacotá-las vai ao encontro de ler e escrever de forma eficaz, que cumpra seu propósito.

Na seção a seguir, será apresentado o sistema semântico-discursivo que trata das avaliações realizadas e negociadas em um texto e que podem construir representações por meio de avaliações de participantes e atividades.

### 3.3.2 Avaliatividade: atitude e gradação

A identificação do propósito sociocomunicativo e da estrutura esquemática do gênero textual pode ser confirmada pela análise linguística dos textos, uma vez que recorrências léxico-gramaticais e semântico-discursivas realizam o contexto que, por sua vez, instancia-se nos textos. Os campos semânticos do subsistema atitude do sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) são critérios úteis para identificação do propósito específico das histórias, fornecendo evidências de instanciação de gêneros textuais distintos.

<sup>72</sup> Tradução nossa de “These strategies have evolved to enable writers to generalize about social processes, and to describe, classify and evaluate them. One cost is that it may be hard to recover who is doing what to whom; another is that this type of discourse can be very hard to read and understand”.

<sup>73</sup> Tradução nossa de “is one key strategy for teaching language learners how they work.”

Martin e White (2005), para verificar a avaliação na linguagem humana, propõem o sistema de Avaliatividade, tendo como base a descrição léxico-gramatical de Halliday (GSF), especialmente os sistemas léxico-gramatical de transitividade e de MODO e modalidade.

A Avaliatividade é um sistema semântico-discursivo, realizado pela metafunção interpessoal uma vez que tem como foco

a presença subjetiva dos escritores/falantes em textos nos quais eles adotam instâncias em relação aos materiais que apresentam [...] com a maneira pela qual escritores/falantes aprovam ou desaprovam, entusiasmam-se ou abominam, aplaudem ou criticam. [...] Preocupa-se com a construção de comunidades de sentimentos e valores compartilhados por meio dos textos, e com os mecanismos linguísticos para compartilhar emoções, gostos e valores. Preocupa-se também como os escritores/falantes constroem para si mesmos personas ou identidades particulares.<sup>74</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p.1)

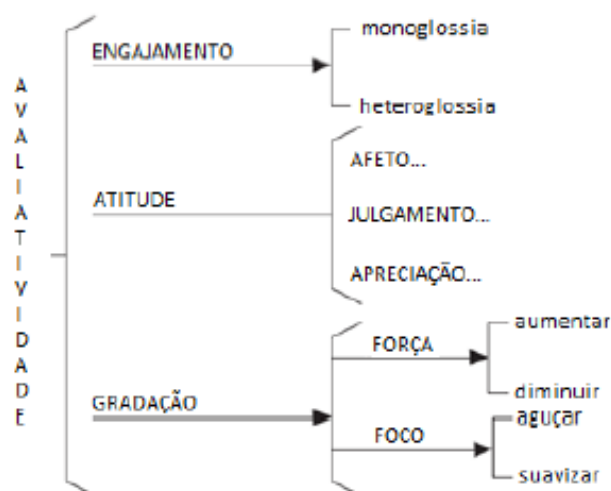
Para dar conta da compreensão e interpretação desses significados, o sistema de Avaliatividade é composto por três campos semânticos: atitude, engajamento e gradação (Figura 3). A atitude trata dos nossos sentimentos, “incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação das coisas”<sup>75</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35). O Engajamento possibilita compreendermos os modos pelos quais os falantes se comprometem ou não com aquilo que é dito ou falado, abastecendo os significados atitudinais. Por fim, a gradação é o campo semântico no qual os significados são graduados, podendo ser amplificados ou ofuscados.

---

<sup>74</sup> Tradução nossa de “...the subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present [...] how writers/speakers approve and disapprove, enthuse and abhor, applaud and criticize. [...] It is concerned with the construction by texts of communities of shared feelings and values, and with the linguistic mechanisms for the sharing of emotions, tastes and normative assessments. It is concerned with how writers/speakers construe for themselves particular authorial identities or personae.”

<sup>75</sup> Tradução nossa de “...including emotional reactions, judgements of behavior and evaluation of things”.

Figura 3 – Visão geral do sistema de Avaliatividade



Fonte: Traduzido de Martin e White (2005, p. 38).

Interessa aqui, sobretudo, observar o subsistema de atitude, já que estudos prévios (COFFIN, 2006; 2008; MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008) indicam marcas desse subsistema como frequentes na caracterização dos gêneros textuais usados na disciplina de História.

O campo semântico da atitude interessa-se pela compreensão de valores socialmente construídos e socializados e deve ser tratado como “hipótese sobre organização de significados relevantes [...] e como uma ferramenta para aqueles que precisam de algo para gerenciar a análise da avaliação do discurso” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 46)<sup>76</sup>. A atitude envolve três regiões semânticas que cobrem o que tradicionalmente é chamado de emoção, ética ou estética: o afeto, o julgamento e a apreciação.

O Afeto diz respeito a avaliações pessoalizadas. Essa categoria é responsável pelo registro de emoções positivas e negativas. Os significados afetivos organizam-se em três categorias, conforme o Quadro 5.

<sup>76</sup> Tradução nossa de “...hypotheses about the organization of the relevant meaning [...] and as a tool for those who need something to manage the analysis of evaluation in discourse”.

Quadro 5 – Categorias dos significados afetivos

CATEGORIAS	NATUREZA DAS EMOÇÕES	TIPOS DE EMOÇÃO
(in)felicidade	Emoções associadas aos “assuntos do coração”.	Tristeza, raiva, felicidade, amor.
(in)segurança	Emoções associadas ao “bem-estar social”.	Ansiedade, medo, confiança, conforto.
(in)satisfação	Emoções associadas aos desejos (busca de objetivos)	Tédio, desprazer, satisfação, respeito, realização.

Fonte: organizado com base em Martin e White (2005) e Martin e Rose (2002).

O exemplo 07, retirado do *corpus* de análise, ilustra marca de afeto da categoria (in)felicidade ao indicar uma paixão do presidente Médici, destacando, assim, uma característica relevante dele para o seu mandato:

- (07) | O próprio presidente Médici se apresentava como um homem do povo, **apaixonado** por futebol e **torcedor número 1** da seleção brasileira.

Fonte: Boulos (2015, p. 234). *FTD4*.

A categoria de (in)segurança pode ser observada no exemplo 08, no qual há avaliação de afeto que revela o ambiente de medo e conflitos vivenciado no período ditatorial:

- (08) | Nesse clima de grande **tensão**, Costa e Silva foi vítima de um derrame.

Fonte: Boulos (2015, p. 231). *FTD3*.

Tratando-se da categoria de (in)satisfação, o exemplo 09 revela o sentimento de desgosto, de revolta e insatisfação dos estudantes com o governo da época. Neste caso, os autores utilizam, ainda, uma expressão de frequência “mais uma vez” como gradação por quantificação para enfatizar a resistência do movimento estudantil.

- (09) | Os estudantes **desafiaram** o governo mais uma vez realizando, em Ibiúna, o 30º Congresso da UNE.

Fonte: Boulos (2015, p. 230). *FTD3*.

O Julgamento trata de emoções relacionadas a comportamentos, os quais admiramos ou criticamos, elogiamos ou condenamos. Uma pesquisa realizada por Iedema et. al (1994), no contexto midiático, sugeriu a divisão do julgamento em dois tipos: estima social e sanção social. O primeiro diz respeito à normalidade, à capacidade e à tenacidade (confiabilidade) de determinada pessoa a partir da avaliação de comportamentos e abrange valores fundamentais

para a formação de redes sociais. O segundo refere-se à veracidade (honestidade) e à propriedade (ética) do comportamento, segundo o qual a pessoa julgada encontra-se sujeita a punições de acordo com regras codificadas por meio da escrita (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52) que podem estabelecer determinados comportamentos como corretos ou incorretos. Os significados atitudinais do julgamento estão organizados no Quadro 6:

Quadro 6 – Diferentes formas de julgar

TIPOS DE JULGAMENTO		VALORES
ESTIMA SOCIAL	Normalidade – quão normal/especial ele(a) é?	<b>Cultura oral:</b> valores compartilhados em forma de conversas, comentários, fofocas, piadas e estórias de diversos tipos.
	Capacidade – quão capaz ele(a) é?	
	Tenacidade – quão autônomo(a) ele(a) é?	
SANÇÃO SOCIAL	Veracidade – quão honesto(a) ele(a) é?	<b>Cultura escrita:</b> valores compartilhados por meio de decretos, regras, regulamentos e leis.
	Propriedade – quão ético(a)/ correto(a) ele(a) é?	

Fonte: elaborado com base em Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007).

O exemplo 10 apresenta um julgamento de estima social.

- (10) | Nesse mesmo ano, o movimento operário também mostrou sua **disposição de luta** em duas grandes greves.

Fonte: Boulos (2015, p. 230). *FTD3*.

No exemplo, é atribuída, ao movimento operário, uma avaliação de julgamento de estima social do quão capaz o grupo de trabalhadores foi de se organizar e ter disposição a realizar duas greves impactantes contra o governo de Costa e Silva.

O exemplo 11 apresenta julgamento de sanção social.

- (11) | Logo nos primeiros dias de abril de 1968, liderado pelo general Humberto de Alencar Castelo Branco, o regime perseguiu e prendeu estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo anterior. Ao mesmo tempo, buscou dar uma **aparência de legalidade** ao novo regime por meio dos Atos Institucionais.

Fonte: Boulos (2015, p. 226). *FTD1*.

No exemplo 11, a expressão “aparência de legalidade” refere-se a formas que parecem estar dentro do previsto na Legislação, mas são apenas aparências e, por isso, recebe uma



avaliação de Julgamento negativa. Os atores desses processos são encobertos pela elipse do participante que executa o processo *buscou*, não sendo possível retomar o referente.

Por fim, a região semântica da Apreciação envolve avaliações de fenômenos semióticos e naturais, de acordo com os modos pelos quais eles são apreciados ou não em um dado campo – assim como o julgamento, as avaliações são de caráter institucional. A Apreciação preocupa-se basicamente com o modo pelo qual as pessoas reagem às coisas e seus valores, sendo, em geral, realizada por processos mentais. De acordo com Martin e White (2005), é possível apreciar as coisas de três maneiras: por reação, composição e valoração. A primeira diz respeito a como determinado objeto afeta o enunciador e como reage a ele; a segunda à avaliação da organização e composição desse objeto; por fim, a valoração é a apreciação por meio da qual é emitida a opinião sobre o objeto (Quadro 7):

Quadro 7 – Tipos de significados apreciativos

TIPOS DE APRECIÇÃO		TIPO DE PROCESSO MENTAL TÍPICO	METAFUNÇÃO ASSOCIADA
REAÇÃO	Impacto (isso me cativa ou me envolve?)	Emotivo	Significados interpessoais (como eu interajo com o objeto apreciado?)
	Qualidade (eu gosto disso?)		
COMPOSIÇÃO	Simplicidade (isso se sustenta?)	Perceptivo	Significados textuais (como o objeto apreciado se organiza?)
	Complexidade (isso é difícil de seguir?)		
VALORAÇÃO	Equilíbrio (isso vale à pena?)	Cognitivo	Significados ideacionais (qual minha opinião sobre o objeto apreciado?)

Fonte: traduzido de Martin e White (2005, p. 56).

No exemplo 12, a campanha Diretas Já é apreciada de forma positiva pelos autores:

(12) | A Campanha das Diretas Já! logo se espalhou pelo país, **animada** por comícios-*shows*.

Fonte: Boulos (2015, p. 241). *FTD8*.

A fim de realizar os objetivos propostos para este trabalho, acreditamos que o subsistema de gradação também auxilia na descrição da EEG e de representações construídas no capítulo Regime Militar. Este subsistema gradua significados nos subsistemas de atitude e

de engajamento; por isso, Martin e White (2005) afirmam que a gradação transita pelos subsistemas de atitude e engajamento, sendo realizado léxico-gramaticalmente por dois eixos de gradabilidade: força e foco. Nesta pesquisa, delimitamos o estudo para tratar apenas da categoria de força, que avalia o grau de intensidade e quantidade.

Força, em gradação, divide-se em duas subcategorias, intensificação e quantificação. O grau de intensidade, mais alto ou mais baixo, pode operar sobre qualidades (exemplo 13) ou processos (exemplo 14).

- (13) | O Ato Institucional nº 5 (AI-5), o **mais opressivo** de todos os atos da ditadura militar.

Fonte: Boulos (2015, p.230) FTD3.

- (14) | Com os três primeiros Atos Institucionais, os cidadãos perdiam o direito de escolher seus governantes, fato que **limitou ainda mais** a aparência de legalidade.

Fonte: Boulos (2015, p.229) FTD2.

Já a quantificação envolve a gradabilidade em relação à quantidade de um termo (exemplo 15) para dar ênfase sobre um grupo.

- (15) | O governo militar [...] prendeu **milhares** de pessoas de oposição em todo o país.

Fonte: Boulos (2015, p.230) FTD3.

Na seção a seguir, apresentamos o sistema semântico-discursivo de Conjunção e as relações lógico-semânticas de causa e consequência, as quais auxiliam na identificação das relações entre as sequências de atividades e como as avaliações se organizam para identificar os gêneros da família das histórias.

### 3.3.3 Conjunção: relações lógicas de tempo, causa e consequência

O sistema de Conjunção examina a inter-relação entre processos. Martin e Rose (2007, p. 117) sistematizam significados lógicos que ligam atividades e mensagens em sequências, os quais podem adicionar unidades, compará-las como semelhantes ou diferentes, sequenciar o tempo, ou relacionar causalmente – como causa e consequência, ou evidência e conclusão.

Os autores mencionam que os significados desse sistema são realizados através do uso de conjunções, mas também são realizados por outros tipos de palavras, que são frequentemente deixados implícitos, para o leitor ou ouvinte inferir. As conjunções podem ser usadas para ligar orações independentes (relação paratática) ou dependentes (relação hipotática) e podem ser de

duas dimensões: externa e interna. A dimensão externa organiza a relação entre atividades – por isso estabelece relação com o sistema de Ideação –, e a dimensão interna introduz uma organização lógica por ondas de informação – por isso estabelece relação com o sistema de Periodicidade. Ambas as dimensões usam os mesmos quatro tipos de relações lógicas identificadas por Martin e Rose (2007) e já descritas por Halliday: adição, comparação, tempo e causa e consequência. Neste trabalho, vamos utilizar as relações lógicas de tempo e causa e consequência, pois, conforme o mapeamento de estudos prévios (seção 3.2), essas duas categorias são tipicamente encontradas nos textos da família das histórias.

As principais conjunções que marcam as relações de adição, tempo, causa e consequência são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Conjunções básicas para relações de adição, tempo e consequência

<b>Adição</b>	Soma	e, além disso, além
	Alternância	ou, se não, então, alternativamente
<b>Tempo</b>	Sucessivo	então, depois, subsequentemente, antes, anteriormente
	Simultâneo	enquanto, enquanto isso, ao mesmo tempo
<b>Consequência</b>	Causa	assim, porque, desde que, logo
	Meio	por, assim, por meio
	Finalidade	para, a fim de, por meio de
	Condição	se, desde que; a menos que

Fonte: traduzido de Martin e Rose (2007, p. 122).

A relação de adição pode ser, conforme o quadro, de soma ou alternância. O exemplo 16 indica relação de soma entre permissões possibilitadas pelo Ato Institucional 5 decretado por Costa e Silva. Já o exemplo 17 apresenta relação de alternância entre opções de situação que se encontravam os integrantes da resistência ao final do governo Médici.

- (16) Pelo AI-5, o presidente da República passava a ter o poder de: fechar o Congresso Nacional; cassar políticos eleitos pelo povo; [...]. **Além disso**, facilitava-se ao presidente fazer leis e ordenar a intervenção nos estados e municípios.  
 Relação de adição – soma – entre atividades.

Fonte: Boulos (2015, p.230) FTD3.

- (17) No final do governo Médici, a guerrilha já tinha sido desmantelada e seus integrantes estavam presos, mortos **ou** exilados.  
 Relação de adição – alternância – entre situações dos guerrilheiros.

Fonte: Boulos (2015, p.231) FTD4.

Os exemplos 18 e 19 apresentam a relação de tempo entre eventos. O exemplo 18 apresenta dois eventos realizados em sucessão temporal, evidenciando que a violência permaneceu nesse período de tempo. Já o exemplo 19 apresenta dois eventos ocorrendo em simultâneo, indicados por *ao mesmo tempo*.

- |      |  |
|------|--|
| (18) | Em 1969, os guerrilheiros sequestraram o embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick e, <b>no ano seguinte</b> , o embaixador da Alemanha Ocidental, Ehrenfried von Hollnben. |
|      | Relação de tempo sucessivo entre eventos.  |

Fonte: Boulos (2015, p.231) FTD4.

- |      |  |
|------|--|
| (19) | Internamente, devido aos baixos salários, a maioria da população já não conseguia comprar o que as empresas aqui instaladas produziam. <b>Ao mesmo tempo</b> , o PIB começou a declinar e a inflação voltou a crescer. |
|      | Relação de tempo simultâneo entre eventos.   |

Fonte: Boulos (2015, p.230) FTD3.

A relação de consequência pode ser realizada, segundo o Quadro 8, de quatro maneiras: causa, meio, finalidade e condição. O exemplo 20 apresenta a causa do fato de a população não conseguir comprar produtos das empresas instaladas no Brasil. A causa é marcada pelo elemento linguístico *devido* e é apresentada antes da consequência.

- |      |   |
|------|---|
| (20) | Internamente, <b>devido</b> aos baixos salários, a maioria da população já não conseguia comprar o que as empresas aqui instaladas produziam. |
|      | Relação de consequência – causa – entre atividades.   |

Fonte: Boulos (2015, p.236) FTD8.

O exemplo 21 indica o meio utilizado para realizar o evento do *aumento da resistência democrática ao Regime Militar*. Essa informação é importante, pois os meios utilizados pelos manifestantes são *abaixo-assinados, protestos de rua, oposição parlamentar, jornais, de espetáculos teatrais e de festivais de música popular brasileira*, o que contrasta com os meios utilizados pelos militares para governar e defender o regime, como por meio de *Atos Institucionais* (FTD2), *eleições indiretas* (FTD10).

- |      |   |
|------|---|
| (21) | Com o aumento da repressão cresceu também a resistência democrática ao Regime Militar, <b>por meio de</b> abaixo-assinados, protestos de rua, oposição parlamentar, jornais, de espetáculos teatrais e de festivais de música popular brasileira. |
|      | Relação de consequência – meio – entre atividades.  |

Fonte: Boulos (2015, p.230) FTD4.

O exemplo 22 indica a relação de consequência com finalidade. Por meio do uso do elemento linguístico *para*, é apresentada uma justificativa para o evento.

(22)	<p><b>Para</b> pagar esse petróleo, o Brasil gastava quase a metade do que ganhava com suas exportações.</p> <hr/> <p>Relação de consequência – finalidade – entre atividades.</p>
------	--

Fonte: Boulos (2015, p.236) FTD8.

### 3.4 SISTEMA DO ESTRATO LÉXICO-GRAMATICAL: TRANSITIVIDADE

A oração é o lugar em que as escolhas de significados são feitas pelo falante, é, pois, o centro de ação da gramática (WEBSTER, 2009). Na teoria, a oração é entendida como um constructo léxico-gramatical multifuncional responsável por representar experiências (metafunção ideacional experiencial), garantir a troca entre os interlocutores (metafunção interpessoal) e organizar a mensagem (metafunção textual). Os significados experienciais são manifestados por processos, participantes e circunstâncias na metafunção ideacional.

Todos eventos que realizamos pela linguagem é modelado como uma figura – um processo de acontecer, fazer, sentir, dizer, ser ou ter (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999 apud HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Todos os processos envolvem uma ação que se desdobra ao longo do tempo e que tem um ou mais participantes envolvidos.

Os processos, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 213), são discriminados conforme os diferentes tipos de eventos realizados pelos sujeitos, sendo classificados em três tipos principais – materiais, mentais e relacionais –, e outros três secundários – verbais, comportamentais e existenciais. Esses processos envolvem os participantes e circunstâncias. No Quadro 9, aparecem os tipos de processos, suas funções e os participantes e um resumo de suas respectivas funções e/ou papéis.

Quadro 9 – Resumo dos tipos de orações

Processos	Significado	Participantes	Descrição
Materiais <sup>77</sup>	Evidenciam o fazer e o acontecer, pois mudam o fluxo de eventos	Ator	Sujeito lógico ou assunto, fonte de energia que provoca alteração.
		Meta	Impactado pelo processo.
		Escopo (processo ou entidade)	Não é afetado pelo desempenho do processo.
		Beneficiário (cliente ou recebedor)	Beneficiado pelo processo.
		Atributo	Característica atribuída a um dos participantes da oração material.
Mentais	Evidenciam experiência de mundo e consciência	Experienciador	Ser que sente, pensa, quer ou percebe; humano ou dotado de consciência.
		Fenômeno	Elemento sentido, pensado, desejado ou percebido; uma coisa, ato ou fato.
Relacionais	Caracterizam e identificam	Portador	Entidade à qual é atribuída uma característica.
		Atributo	Característica que é atribuída ao Portador.
		Identificador	Entidade atribuída ao Identificador.
		Identificado	Entidade que recebe a identificação.
Verbais	Processo de dizer	Dizente	Representa o falante, pode ser qualquer coisa que represente um sinal.
		Receptor	Representa o destinatário, a quem a mensagem é dirigida.
		Alvo	Entidade alvo do processo de dizer, podendo ser uma pessoa, um objeto ou uma abstração.

<sup>77</sup> As orações materiais são apresentadas em primeiro lugar, pois, segundo Halliday e Matthiessen (2014), possuem maior número de ocorrências na comunidade linguística.

		Verbiagem	Corresponde ao que é dito, representando-o como um grupo nominal.
		Citação	Discurso na voz autoral.
		Relato	Discurso na voz não-autoral.
Comportamentais	Comportamentos fisiológicos e psicológicos, tipicamente humanos	Comportante	Ser consciente.
Existenciais	Representam algo que existe ou acontece	Existente	Qualquer tipo de fenômeno que pode ser interpretado como uma coisa.

Fonte: adaptado de Fuzer (2008, p. 126-127) com base em Halliday e Matthiessen (2014).

Além dos processos e participantes, no sistema de transitividade, há as circunstâncias de tempo, espaço, causa, modo ou outras, que podem ser um grupo adverbial ou uma locução prepositiva. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 213), elas “ocorrem, tipicamente, livremente em todos os tipos de processo e, essencialmente, com o mesmo significado onde quer que ocorram”.<sup>78</sup>

A seguir, são apresentados exemplos para cada categoria, retirados dos textos do *corpus*. Um processo material com Ator e Meta são exemplificados em 23. O item lexical *militares* é participante que realiza um processo material “prenderam” que demanda força e violência sobre a Meta, “políticos, estudantes, sindicalistas, intelectuais e até mesmo outros militares”.

	<b>ATOR</b>	<b>PROCESSO MATERIAL</b>	<b>META</b>
(23)	Os militares	prenderam	políticos, estudantes, sindicalistas, intelectuais e até mesmo outros militares.

Fonte: Boulos (2015, p. 230). *FTD3*.

Processos materiais também podem envolver os participantes Escopo e Beneficiário. O Escopo corresponde ao participante que não é afetado pela ação representada pelo verbo e pode ser de dois tipos. O Escopo-entidade (exemplo 24) corresponde a uma entidade existente independente do processo, mas deve indicar o domínio no qual o evento se realiza. Já o Escopo-processo (exemplo 25) corresponde ao próprio processo, ocorrendo, geralmente, com verbos

<sup>78</sup> Tradução nossa de “...typically, they occur freely in all types of process, and with essentially the same significance wherever they occur. There are, of course, some combinations that are less likely, and some special interpretations.”

lexicalmente vazios, em que o processo da oração é expresso somente pelo substantivo que complementa a ação e funciona como Escopo.

	<b>ATOR</b>	<b>PROCESSO MATERIAL</b>	<b>ESCOPO-ENTIDADE</b>
(24)	A polícia	invadiu	o local onde os estudantes realizavam o 30º Congresso da UNE.

Fonte: Boulos (2015, p. 230). *FTD3*.

	<b>ATOR</b>	<b>PROCESSO MATERIAL</b>	<b>ESCOPO- PROCESSO</b>	<b>META</b>
(25)	Muitos deles	praticaram	torturas	aos subversivos

Fonte: Boulos (2015, p. 231). *FTD4*.

O Beneficiário refere-se ao participante beneficiado pela *performance* do processo. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 190-192), esse participante pode ser Recebedor ou Cliente. Trata-se de Recebedor (exemplo 26) quando a oração expressar o recebimento de bens, ao passo que Cliente (exemplo 27) é o Beneficiário que recebe serviços.

	<b>ATOR</b>	<b>PROCESSO MATERIAL</b>	<b>RECEBEDOR</b>	<b>META</b>
(26)	A Constituição de 1988	concedeu	aos povos indígenas	acesso a terras

Fonte: Boulos (2015, p. 245). *FTD10*.

	<b>ATOR</b>	<b>PROCESSO MATERIAL</b>	<b>CLIENTE</b>	<b>META</b>
(27)	O governo	concedeu	aos investidores nacionais	facilidades [para atuarem no Brasil e uma política trabalhista que comprimia os salários dos trabalhadores].

Fonte: Boulos (2015, p. 235). *FTD5*.

Os processos mentais, por sua vez, apresentam dois participantes: Experienciador e Fenômeno. O Experienciador é o participante dotado de consciência (geralmente humano) responsável pelo sentir expresso na oração. Da mesma forma que o Ator nas orações materiais, é inerente ao processo. Já o Fenômeno é o participante da oração que é sentido pelo Experienciador. Halliday e Matthiessen (2014) apresentam quatro tipos de classificação para as orações mentais: perceptivas, cognitivas, afetivas e desiderativas. Os processos mentais perceptivos relacionam-se aos cinco sentidos (não foi encontrado exemplo no *corpus*); os processos mentais cognitivos remetem aos processos de consciência, como pensar e refletir, de



alguém (exemplo 28); os processos mentais afetivos expressam graus de afeição, emoção (29); e os processos mentais desiderativos exprimem vontade, desejo de algo (exemplo 30). Esses quatro tipos de processos mentais auxiliam a reconhecer categorias de avaliação do subsistema atitude.

	<b>EXPERIENCIADOR</b>	<b>PROC. MENTAL COGNITIVO</b>	<b>FENÔMENO</b>
(28)	Ninguém	acreditou	nessa versão.

Fonte: Boulos (2015, p. 244). *FTD9*.

	<b>EXPERIENCIADOR</b>	<b>PROC. MENTAL AFETIVO</b>	<b>FENÔMENO</b>
(29)	A população	se sentiu	enganada.

Fonte: Boulos (2015, p. 243). *FTD9*.

	<b>EXPERIENCIADOR</b>	<b>ELEMENTO TEXTUAL</b>	<b>PROCESSO MENTAL DESIDERATIVO</b>	<b>FENÔMENO</b>
(30)	Alguns desses grupos	também	desejavam	a substituição do governo ditatorial e do sistema capitalista por um projeto socialista de sociedade.

Fonte: Boulos (2015, p. 237). *FTD6*.

Os processos relacionais, terceiro tipo de processos principais, servem para estabelecer relação entre duas entidades, seja as caracterizando seja as identificando, por isso são apresentadas de dois modos: atributivas ou identificativas. As orações relacionais identificativas atribuem uma identidade (Identificador) a uma determinada entidade (Identificado). Uma entidade é usada para definir a outra, como expresso no exemplo 31.

	<b>IDENTIFICADO</b>	<b>PROCESSO RELACIONAL</b>	<b>CIRCUNSTÂNCIA DE TEMPO</b>	<b>IDENTIFICADOR</b>
(31)	Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974), cujo governo	foi,	até então,	o mais repressivo.

Fonte: Boulos (2015, p. 231). *FTD4*.

As orações relacionais atributivas incorporam uma entidade (Portador) a uma determinada classe, atribuindo uma característica, conforme exemplo 32:

	<b>PORTADOR</b>	<b>PROCESSO RELACIONAL</b>	<b>ATRIBUTO</b>
(32)	As manifestações contra o Regime Militar	se tornaram	mais intensas

Fonte: Boulos (2015, p. 230). *FTD3*.

Nos processos intermediários, tem-se os comportamentais, os quais apresentam traços dos materiais e dos mentais. Halliday e Matthiessen (2014, p.248-250) salientam que, diferente do que ocorre com os demais processos, os comportamentais não apresentam características tão definidas, pois são em parte orações materiais e em parte mentais.

Como participante, há apenas o Comportante, responsável pelo comportamento, um ser tipicamente consciente – parecido ao Experienciador (mental) – mas realizador de um processo similar ao “fazer” (material). Pode apresentar um participante alternativo, o Comportamento, cuja ocorrência se dá com um participante análogo ao Escopo-processo da oração material. Exemplos de processos comportamentais e seus participantes são ilustrados em 33.

	<b>COMPORTANTE</b>	<b>PROCESSO COMPORTAMENTAL</b>
(33)	...a economia brasileira	continuou crescendo

Fonte: Boulos (2015, p. 229). *FTD2*.

Outro tipo de processo intermediário corresponde ao existencial, o qual se encontra na fronteira entre os materiais e os relacionais. Conforme Halliday e Matthiessen (2014), as orações possuem apenas um participante Existente que corresponde à entidade ou ao evento que é chamado à existência (exemplo 34).

	<b>EXISTENTE</b>	<b>PROCESSO EXISTENCIAL</b>	<b>CIRCUNSTÂNCIA DE LUGAR</b>
(34)	... a desigualdade social	Existia	no país

Fonte: Boulos (2015, p. 235). *FTD5*.

O último processo intermediário são os verbais, que se encontram na interface entre os processos relacionais e mentais. Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que as orações que realizam esse tipo de processo expressam ações de comunicar, de apontar. Os participantes são: Dizente (aquele a quem o dizer é atribuído); Receptor (aquele a quem o dizer é direcionado), e Alvo (aquela entidade atingida pelo processo de dizer). Esses participantes são ilustrados no exemplo 35.

(35)	<b>DIZENTE</b>	<b>PROCESSO VERBAL</b>	<b>VERBIAGEM</b>
	Os militares	decretaram	uma série de Atos Institucionais

Fonte: Boulos (2015, p.226). *FTD1*.

Os processos verbais, assim como os mentais, ainda têm a capacidade de projetar outras orações. A oração projetada ocupa a posição de participante chamado de Verbiagem, o qual pode ser de duas formas: Citação e Relato. A Citação configura-se como a reprodução da fala do Dizente, pode vir marcada, na escrita, por aspas ou travessões, como exemplificado em 36.

(36)	<b>DIZENTE</b>	<b>PROCESSO VERBAL</b>	<b>CIRCUNSTÂNCIA DE MEIO</b>	<b>CITAÇÃO</b>
	Médici	recorreu também à propaganda	dizendo,	na TV,
				“Ninguém segura este país” e “Brasil: ame ou deixe-o”.

Fonte: Boulos (2015, p. 231). *FTD4*.

Já o Relato refere-se ao dizer expresso por uma oração iniciada pelas conjunções “que” ou “se” ou ainda por uma oração finita, pois está no discurso indireto, como exemplificado em 37.

(37)	<b>DIZENTE</b>	<b>PROCESSO VERBAL</b>	<b>RELATO</b>
	A maioria dos historiadores	afirma	que o milagre ocorreu devido a fatores externos e internos.

Fonte: Boulos (2015, p. 235). *FTD5*.

Após descritos os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, apresentamos, no capítulo seguinte, o universo de análise – o qual já foi em parte antecipado pela forma como as categorias foram apresentadas –, e percurso metodológico de constituição do *corpus* e das análises.



## 4 PASSOS TRILHADOS PARA CONSTRUIR ESTA HISTÓRIA

*As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer.*

(DELEUZE e PARNET, 1998, p. 9)

O filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), no fragmento que serve como epígrafe deste capítulo, expõe sobre a importância de criar formas para avançar, questões e meios para as responder. Durante tempos de silenciamento e aniquilação de autorias e individualidades, como em períodos ditatoriais (seção 3.1), as questões eram manipuladas pelos governos e vedadas daqueles sujeitos que desejavam proferir inquietações diferentes daquelas que predominavam. Este capítulo, entretanto, será o espaço para apresentarmos um caminho que vamos traçar para que as questões apresentadas na introdução desta dissertação sejam respondidas.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia empregada para alcançar o objetivo geral do trabalho: investigar os gêneros textuais da família das histórias usados para abordar o campo Ditadura Civil-Militar em Livros Didáticos da disciplina de História. Para isso, em um primeiro momento, descrevemos o universo de análise e a definição do *corpus* a fim de contextualizar a pesquisa desenvolvida e, em um segundo momento, discorreremos a respeito dos procedimentos analíticos empregados na presente pesquisa.

### 4.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

Esta pesquisa possui como universo de análise um livro didático (LD) da disciplina de História e, como campo, o conteúdo curricular Ditadura Civil-Militar. A escolha por essa disciplina, como já explicado na Introdução, deve-se a motivos de relevância e associação ao projeto guarda-chuva (FUZER, 2014) a que esta pesquisa está vinculada, além de acréscimo a estudos prévios da área e questões relacionadas ao percurso da pesquisadora.

Para este estudo, a fim de delimitar LD analisado, foram utilizados os critérios a seguir descritos.

- a) O LD da disciplina de História deve ter sido aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destinado ao 9º ano do ensino fundamental – ano que aborda o conteúdo analisado – uma vez que, para participarem desse programa nacional de distribuição de LD, as editoras devem necessariamente respeitar a legislação, as

diretrizes curriculares e as normas gerais da educação brasileira conforme critérios disponíveis em edital.<sup>79</sup>

- b) O LD deve compor a coleção de livros dos anos finais do ensino fundamental mais distribuída no último triênio (2017-2019) para as escolas de rede pública do país, conforme dados do FNDE, já que tais livros são os que mais estiveram presentes nas salas de aula da disciplina de História nos últimos anos e, assim, norteiam a maneira de o professor trabalhar o conteúdo.

Como resultado desse levantamento, identificamos a coleção “História: Sociedade & Cidadania” (2017-2019), publicada pela editora FTD. Os dados disponíveis no portal do FNDE demonstram os números referentes à coleção, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Lista de distribuição dos livros dos anos finais do ensino fundamental da disciplina de História nas escolas de rede pública do Brasil para o triênio 2017-2019 a partir de dados publicados no portal FNDE

	<b>Coleção / Editora</b>	<b>Quantidade</b>
1º	História Sociedade & Cidadania / FTD	3.387.161
2º	Projeto Araribá – História / Moderna	1.781.362
3º	Vontade de Saber História / FTD	1.162.104
4º	Projeto Mosaico – História / Saraiva	1.062.630
5º	Historiar / Saraiva	801.674
6º	Estudar História: das Origens do Homem à Era Digital / Moderna	600.179
7º	História.Doc / Saraiva	586.824
8º	Projeto Teláris História - da Pré-História à Antiguidade / Ática	353.048
9º	História nos Dias de Hoje / Leya	333.635
10º	Piatã História / Positivo	216.94
11º	Integralis: História / IBEP	197.190
12º	Projeto Apoema História / Editora do Brasil	157.441
13º	História Para Nosso Tempo / Positivo	85.688
14º	Jornadas.Hist – História / Saraiva	59.150

Fonte: Brasil (2017). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>.

A partir desses dados, definimos o livro utilizado, o qual tem sua capa apresentada na Figura 4.

<sup>79</sup> Editais dos últimos anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estão disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>

Figura 4 – Capa do livro selecionado como universo de análise



Fonte: Boulos (2015).

Selecionado o livro didático a ser analisado, passamos à apresentação da caracterização da obra.

O livro mais distribuído para o triênio 2017-2019, publicado pela Editora FTD, tem como autor Alfredo Boulos Júnior, que está com o doutorado em andamento na área de Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O livro é a terceira edição da obra intitulada “História: sociedade & cidadania”, apresenta quatro unidades organizadas por temáticas. Os títulos das unidades já sugerem a relação entre acontecimentos do passado e do presente; e cada uma das quatro unidades são subdivididas em capítulos nos quais se alojam assuntos sobre períodos relacionados ao tema da unidade. O Quadro 10 mostra a sistematização do conteúdo trabalhado nas quatro unidades e seus capítulos. O sumário completo do livro pode ser visualizado no Anexo B.

Quadro 10 – Unidades e Capítulos do livro “História: Sociedade & Cidadania”, de Boulos (2015)

Unidade 1: Eleições passado e presente	Capítulo 1 – Industrialização e imperialismo
	Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial
	Capítulo 3 – A Revolução Russa
	Capítulo 4 – Primeira República: dominação
	Capítulo 5 – Primeira República: resistência
Unidade 2: Política e propaganda de massa	Capítulo 6 – A Grande Depressão: o fascismo e o nazismo
	Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial
	Capítulo 8 – A Era Vargas
Unidade 3: Movimentos sociais: passado e presente	Capítulo 9 – A Guerra Fria
	Capítulo 10 – Independências: África e Ásia
	Capítulo 11 – O socialismo real: China, Vietnã e Cuba
	Capítulo 12 – Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática
	Capítulo 13 – Regime Militar
Unidade 4: Ética na política: passado e presente	Capítulo 14 – O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu
	Capítulo 15 – A Nova Ordem Mundial
	Capítulo 16 – O Brasil na Nova Ordem Mundial

Fonte: Boulos (2015, p. 8-9).

Cada unidade do livro inicia com textos não verbais junto de textos verbais; já a abertura dos capítulos propõe questões que nortearão o assunto trabalhado durante a seção. Ao longo da unidade, há seções complementares como “Para saber mais”, que apresenta informações extras; “Para refletir”, que apresenta texto com questões para discussão. As seções “Cruzando fontes”, que apresenta textos sobre o mesmo assunto de fontes diferentes; “Integrando com”, que solicita a produção de um trabalho envolvendo habilidades de outra disciplina; “Atividades”, que propõe exercícios de fixação e reflexão; “Você cidadão que faz a aplicação dos fatos passados com o presente, são todas apresentadas ao final da unidade. O caráter indisciplinar é percebido na obra, conforme critério de seleção do PNLD<sup>80</sup>, porém, no livro da editora FTD, no final de

<sup>80</sup> O edital para participação ao PNLD esclarece que as obras devem apresentar relações entre os componentes curriculares com outras disciplinas. Informação extraída do edital disponível em:



todas as unidades, a seção aparece com o título “Integrando com...”. Por exemplo, no final da unidade 3, que trata sobre Movimentos Sociais e apresenta um capítulo sobre o regime militar, há a seção “Integrando com... Matemática”, na qual há um gráfico que exhibe o percentual de mulheres no Parlamento em alguns países incluindo o Brasil, no ano de 2015. A partir da compreensão do gráfico, há cinco questões sobre a relação dos dados apresentados e as suas causas e consequências, além de fonte de pesquisa para responder a questões que não têm suas respostas nos textos trabalhados.

Os textos que constituem o *corpus* de análise foram selecionados conforme os critérios apresentados na seção 4.2.

#### 4.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Após definirmos como universo de análise o livro didático utilizado para extrair os textos que serão analisados sob a perspectiva da LSF, fizemos alguns recortes a fim de constituir o *corpus* desta pesquisa. Para isso, foram seguidos quatro critérios listados a seguir.

1º) Abordagem do conteúdo curricular: seleção da unidade ou capítulo que trata sobre o campo Ditadura Civil-Militar: no LD selecionado, o conteúdo referente à Ditadura Civil-Militar está presente no Capítulo 13, “Regime Militar”, fazendo parte da Unidade 3, “Movimentos Sociais: passado e presente”. O capítulo referente a esse conteúdo curricular totaliza 27 páginas.

2º) Abordagem de texto verbal: seleção de textos cuja linguagem verbal é constitutiva<sup>81</sup>. Por meio desse critério, foram descartados boxes de textos complementares (charges, tiras, gráficos, glossários, anúncios publicitários e questões). Foram mantidos aqueles textos em que a imagem (muitas vezes acrescentada pelos organizadores do livro, sem pertencer ao próprio texto em seu contexto de produção) é apenas ilustrativa. Vale ressaltar que, neste último caso, apenas o texto verbal é considerado para análise. A partir disso, o *corpus* foi constituído de textos predominantemente verbais os quais chamamos, neste momento, de seções, pois consideramos o início e fim marcados pela presença de um título – incluindo os subtítulos – para a seleção.

---

<<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico%3Fdownload%3D11711:apresentacao-audiencia-publica-pnld-2020+%&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 01. jun. 2018.

<sup>81</sup> Kress e Van Leeuwen (1996, p. 17) apresentam a distinção entre linguagem constitutiva e complementar, sendo a primeira aquela em que a linguagem não verbal é necessária e dependente para a compreensão do texto verbal, e a segunda o texto não verbal apenas ilustra expandido a mensagem do texto verbal, mas não dependendo dele.

3º) Abordagem do propósito sociocomunicativo: seleção dos textos que têm potencial para instanciar o propósito geral da família das histórias – reconstruir o passado – como já discutido no capítulo 3. Com a aplicação desse critério, foram selecionados 14 textos com potencial para instanciar gêneros da família das histórias sobre o campo Ditadura Civil-Militar no Brasil. No Quadro 11, são apresentados os textos com potencial de instanciar gêneros da família da história.

Quadro 11 – Textos extraídos do livro da Editora FTD (2015) do capítulo “Regime Militar”

<b>TEXTO</b>	<b>PÁGINA NO LD</b>
Regime Militar	226
O governo do general Castelo Branco	227-228
Governo Costa e Silva	230-231
Governo Médici	231
A resistência armada	232-233
A propaganda de massa	233-234
O “milagre econômico”	234-235
O fim do “milagre”	236
Governo Geisel	237-239
Dois passos atrás no processo de abertura	239-240
Governo João Figueiredo	240-241
A anistia e os novos partidos	241-243
Governo José Sarney	243-244
A Constituição Federal de 1988	245

Fonte: organizado pela autora.

4º) Confirmação do propósito do gênero textual: os 14 textos selecionados com potencial de instanciarem gêneros da família das histórias foram, após a análise linguística, comprovados como pertencentes à família. Porém, após a análise mais detalhada de evidências linguísticas, reduziu-se o número de textos, pois alguns que haviam sido considerados textos completos (seções separadas por títulos) funcionaram como etapa constituinte de um gênero textual. Nesses casos, a análise evidenciou que o título foi utilizado como estratégia discursiva possibilitando destacar eventos ocorridos. Em vista disso, o *corpus* ficou constituído por 10 textos. Para a identificação desses textos, é usado o código *FTD*, acompanhado por um número que o identifica e define a sequência que aparece no livro. O Quadro 12 apresenta a constituição final do *corpus* para análise.

Quadro 12 – Textos que constituem o *corpus* de pesquisa

<b>CÓDIGO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>PÁGINA NO LD</b>
FTD1	Regime Militar	226
FTD2	O governo do general Castelo Branco	227-228
FTD3	Governo Costa e Silva	230-231
FTD4	Governo Médici	231 – 234
FTD5	O “milagre econômico”	234-236
FTD6	Governo Geisel	237-239
FTD7	Dois passos atrás no processo de abertura	239-240
FTD8	Governo João Figueiredo	240-241
FTD9	Governo José Sarney	243-244
FTD10	A Constituição Federal de 1988	245

Fonte: organizado pela autora.

Os textos podem ser encontrados de forma completa no Anexo C. Na seção a seguir, trataremos de apresentar os procedimentos de análise dos textos.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise dos textos, adotaram-se os procedimentos a seguir apresentados.

a) Descrição das variáveis de registro campo, relações e modo (HALLIDAY 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) de cada texto para organizar a sistematização de semelhanças e diferenças fundamentais de registro no conjunto dos textos analisados.

b) Análise de marcas linguísticas dos sistemas semântico-discursivos de Ideação (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; MARTIN; ROSE, 2002), Avaliatividade (atitude e gradação) (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007) e Conjunção (temporalidade, adição, causa e consequência) (HALLIDAY, 1994; MARTIN; ROSE, 2002; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) com destaque para as conjunções externas que destacam a relação entre eventos nas fases e etapas e, quando necessário, suas funções léxico-gramaticais que contribuem para evidenciar o propósito e as etapas de gêneros da família das histórias. Para isso, os elementos linguísticos que evidenciam a etapa e fase são marcados conforme a legenda apresentada no Quadro 13<sup>82</sup>:

<sup>82</sup> Nem todos os processos e conjunções são marcados nas análises, apenas aqueles que auxiliam na identificação de etapas e fases e que auxiliam a identificação do propósito do gênero.

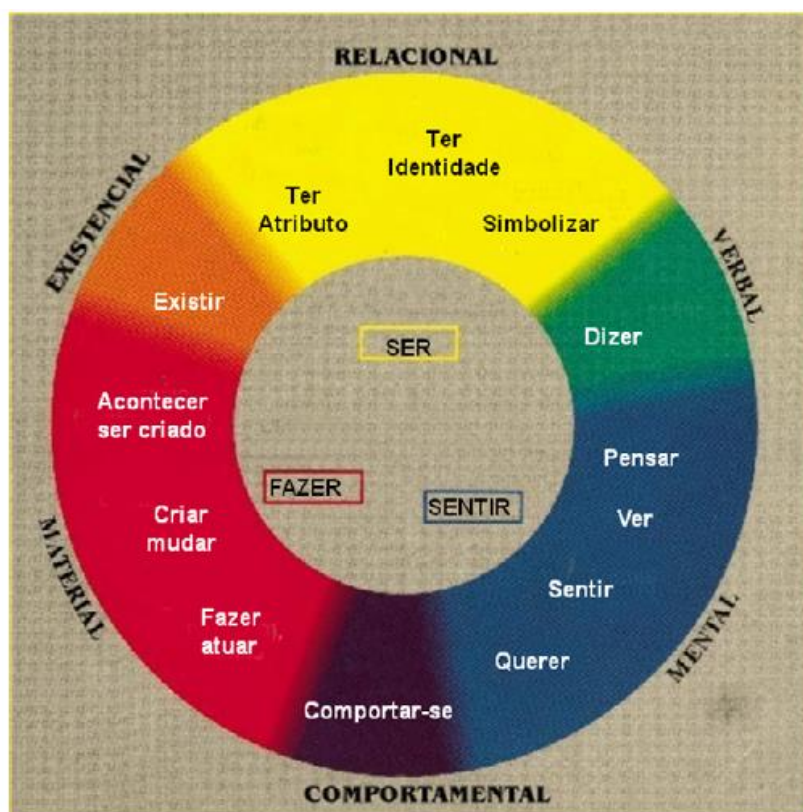
Quadro 13 – Legenda para destacar evidências linguísticas dos sistemas semântico-discursivos

Convenção gráfica	Explicação
<b>Negrito:</b>	circunstâncias de tempo (Transitividade)
<u>Sublinhado:</u>	atividades (Ideação)
<b>Destaque em rosa:</b>	atitude (Avaliatividade)
<b>Destaque em amarelo:</b>	gradação (Avaliatividade)
<b>Destaque em verde:</b>	causa-consequência (Conjunção)
<b>Destaque em azul:</b>	tempo (Conjunção)
<b>Destaque em cinza:</b>	adição (Conjunção)

Fonte: organizado pela autora.

A análise dos tipos de orações é feita com base no sistema de cores apresentada por Halliday e Matthiessen (2004), conforme Figura 5.

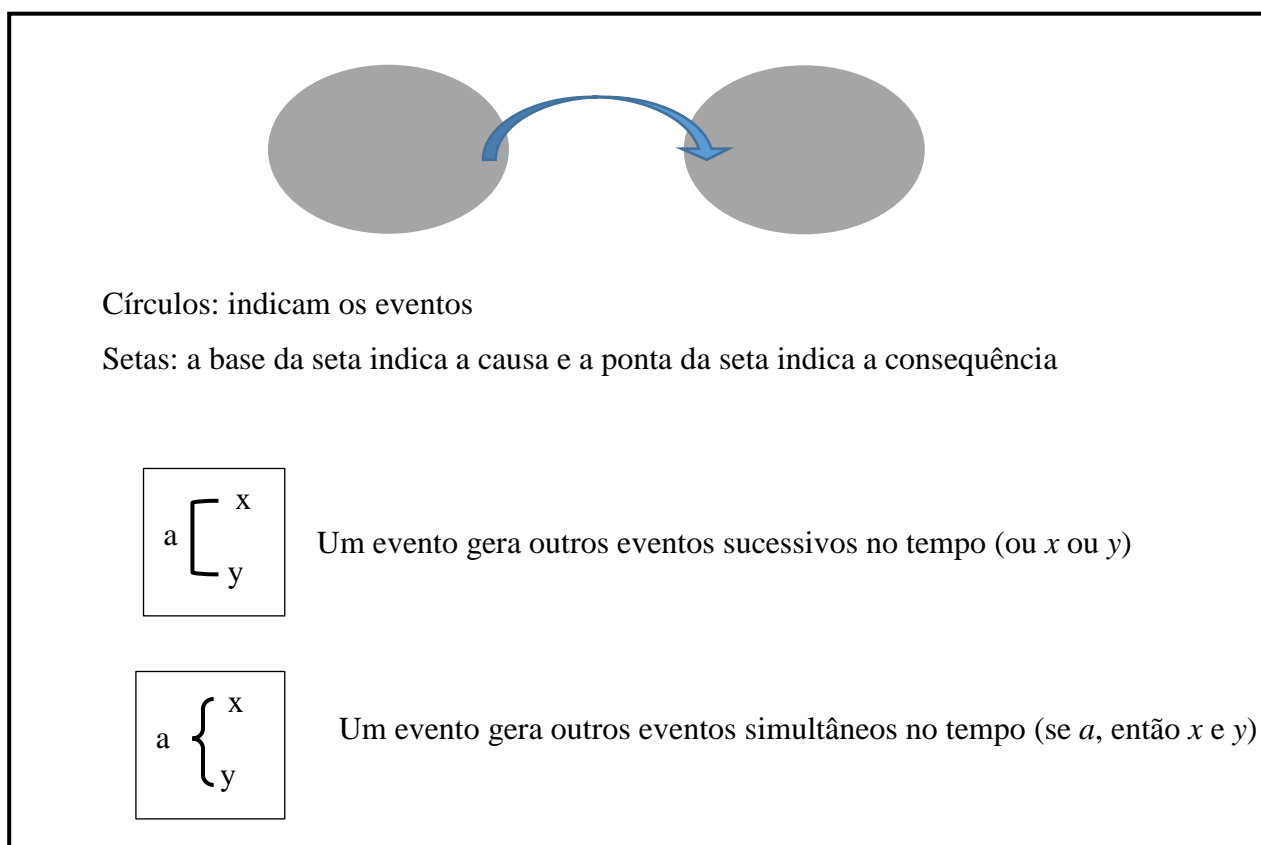
Figura 5 – Sistema de cores utilizadas na identificação dos tipos de orações



Fonte: traduzido e adaptado por Fuzer e Cabral (2010), a partir de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004).

c) Sistematização, em esquemas, da relação entre os eventos apresentados em cada gênero textual. Para isso, são utilizadas convenções gráficas conforme Martin e Rose (2008, p. 152) e Halliday (2014, p. x) de acordo com a legenda apresentada na Figura 6.

Figura 6 – Legenda para representar relação entre eventos nos gêneros textuais



Fonte: Organizado pela autora.

d) Sistematização da estrutura esquemática do gênero (COFFIN, 2006; 2008; MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008) por meio da identificação de suas etapas e fases junto de seu propósito sociocomunicativo. Nas análises, as etapas são grafadas com inicial maiúscula e as fases com inicial minúscula conforme convenção teórica utilizada por Rose e Martin (2008). Apesar de esses três primeiros passos aparecerem enumerados em sequência, eles ocorrem concomitantemente, novamente sob o princípio de que o texto revela o contexto e vice-versa, de forma que recursos linguísticos evidenciavam etapas e fases e as hipóteses lançadas sobre a EEG foram sendo comprovadas pela análise linguística.

e) Comparação entre os dados encontrados e sistematização de aspectos caracterizadores do gênero textual instanciado em cada texto analisado para verificar a forma de abordagem do campo Ditadura Civil-Militar no livro didático selecionado.

As análises linguísticas empreendidas nesta pesquisa focam a desconstrução do gênero textual que integra o Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gêneros proposto pelos pesquisadores australianos (ROSE; MARTIN, 2012), apresentado na seção introdutória deste trabalho, e os resultados podem contribuir para conduzir atividades de Leitura Detalhada. Ou seja, os resultados fazem parte de um trabalho de descrição minuciosa – chamada por Halliday (1994) de *delicacy* – de instanciações de gêneros nos textos que circulam em contexto escolar brasileiro, os quais poderão ser utilizados em determinados momentos de ensino para a aprendizagem de conteúdos da disciplina de História. Por fim, conhecer o funcionamento da linguagem em gêneros da história pode ser útil também em outros contextos disciplinares e sociais.

## 5 O CAMINHAR COMO RESULTADO DE HISTÓRIAS

Este capítulo apresenta a análise do *corpus*, 10 textos da família das histórias presentes no capítulo “Regime Militar” do livro didático de História para o 9º ano do ensino fundamental, integrante da coleção mais distribuída para escolas públicas brasileiras, intitulada “Sociedade & Cidadania”, de autoria de Boulos (2015). São abordadas aqui as evidências linguísticas e discussões para responder a questão de pesquisa que motivou e norteou os estudos desenvolvidos: *Em livros didáticos da disciplina de História, quais gêneros textuais – e com qual função – são usados recorrentemente para construir o conhecimento da Ditadura Civil-Militar?*

Para isso, o presente capítulo está organizado em duas seções e respectivas subseções: a primeira seção, constituída por duas subseções, é dedicada à apresentação dos resultados das análises das variáveis contextuais e dos recursos linguísticos que possibilitam identificar o propósito e a estrutura esquemática dos textos do *corpus* e, com base nisso, confirmar os gêneros textuais que esses textos instanciam; e a segunda, à relação estabelecida entre os gêneros identificados, discutindo-se a noção de macrogênero.

### 5.1 GÊNEROS TEXTUAIS DA FAMÍLIA DAS HISTÓRIAS IDENTIFICADOS NO CAPÍTULO “REGIME MILITAR”

Os gêneros da família das histórias, como já discutido no Capítulo 3, têm como propósito sociocomunicativo “reconstruir o passado” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 128). Esse propósito é realizado nos textos do *corpus* por meio da instanciação de dois gêneros: relato histórico e relato histórico explicativo, sendo mais expressiva (8 textos) a utilização de relato histórico explicativo para apresentar o conteúdo curricular Ditadura Civil-Militar.

Na sequência, para revelar os gêneros textuais identificados, é apresentada a investigação da estrutura de cada texto em etapas e fases e a maneira como os significados ideacionais no estrato do contexto, da semântica e da léxico-gramática se combinam, em cada um deles, para alcançar seu propósito social como uma instância de um gênero textual. Para isso, somente os recursos linguísticos mais relevantes para a construção de cada instância do gênero são destacados. Inicialmente, são apresentadas as análises dos textos que instanciam o gênero *relato histórico* e, posteriormente, os textos que instanciam o gênero *relato histórico explicativo*.

### 5.1.1 Instanciações do gênero textual *relato histórico*

O texto FTD1, cujo título é “Regime Militar”, está localizado na abertura do Capítulo 13, também intitulado Regime Militar, e é apresentado logo após uma charge, datada de 3 de junho de 2011, com autoria de Kacio Pacheco Vianna, na qual aparece o Congresso Nacional sendo abraçado por um Militar. Na imagem (Figura 7), o militar está com proporção maior do que a construção física do Congresso, fazendo uma crítica, conforme apresentado no texto de apoio ao professor presente no livro, ao “regime autoritário que praticou atos arbitrários e governou, a maior parte do tempo, sem consultar o Senado nem a Câmara dos Deputados Federais” (BOULOS, 2015, p.225).

Figura 7 – Charge que antecede o texto FTD1 e abre o capítulo 13 “Regime Militar”



Fonte: Boulos (2015, p. 225).

O relato histórico, cuja análise é apresentada em seguida, configura-se, em relação à variável campo do contexto de situação, como uma descrição do período do regime militar, seu início e principais ações violentas, com destaque ao primeiro Ato Institucional de 9 de abril de

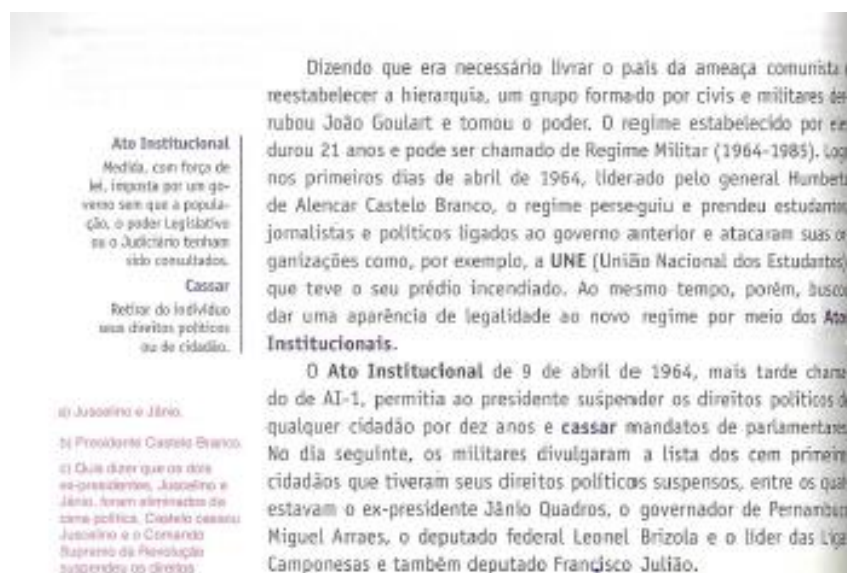


1964. Isso é evidenciado, no texto, pela apresentação dos eventos gerais de repressão ocorridos durante os 21 anos de regime, sem relação de causa e consequência, como em “o regime perseguiu e prendeu estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo anterior e atacaram suas organizações, como, por exemplo, a UNE, que teve seu prédio incendiado” (*sic*).

Na variável relações, os participantes da interação são o responsável pela autoria do livro didático (LD), Alfredo Boulos Junior, Doutor pelo programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com pesquisa nas áreas de Educação e ênfase em História Política e Sociedade, e os leitores do livro didático que podem ser professores, alunos e demais pessoas que tiverem acesso ao assunto e/ou demonstraram interesse. A relação entre os participantes da interação é distante e necessita de um mediador, o professor, considerando que o livro destinado a este apresenta, em alguns momentos, fragmentos complementares para discutir as ideias apresentadas pelo autor.

Acerca da variável modo, o texto é organizado em dois parágrafos, ocupando uma página do LD (Figura 8). O primeiro parágrafo apresenta, por meio do modo declarativo, a forma como iniciou o período do regime militar e as ações gerais tomadas, enquanto o segundo, também no modo declarativo, trata do Ato Institucional (AI-1) que permitia o presidente cassar mandatos de parlamentares e cessar direitos políticos de cidadãos.

Figura 8 – Texto FDT1 no Livro Didático de Boulos (2015)



Fonte: Boulos (2015, p. 226).

O gênero textual relato histórico apresenta como propósito social *relatar eventos históricos* e a seguinte estrutura esquemática: Orientação^Registro de eventos, como é possível

visualizar no Quadro 14, em que principais marcas linguísticas constituintes das etapas e respectivas fases estão destacadas.

Quadro 14 – Texto FTD1 instanciado como relato histórico

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	CAPÍTULO 13 – REGIME MILITAR  Dizendo que era necessário livrar o país da ameaça comunista e reestabelecer a hierarquia, um grupo formado por civis e militares derrubou João Goulart e tomou o poder. O regime estabelecido por eles durou 21 anos e pode ser chamado de Regime Militar (1964-1985).
REGISTRO DE EVENTOS	evento 1: ações violentas do governo no início do regime	<b>Logo nos primeiros dias de abril de 1964</b> , liderado pelo general Humberto de Alencar Castelo Branco, o regime <u>perseguiu</u> e <u>prende</u> estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo anterior e <u>atacaram</u> suas organizações com, por exemplo, a UNE (União Nacional dos Estudantes), que teve o seu prédio <u>incendiado</u> .
	evento 2: primeiros Atos Institucionais do regime	<u>Ao mesmo tempo</u> , porém, buscou dar uma <u>aparência de legalidade</u> ao novo regime por meio dos Atos Institucionais. O Ato institucional de 9 de abril de 1964, mais tarde chamado de AI-1, permitia ao presidente <u>suspender</u> os direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos e <u>cassar</u> mandatos de parlamentares. <u>No dia seguinte</u> , os militares <u>divulgaram</u> a lista dos <u>cem</u> primeiros cidadãos que <u>tiveram</u> seus direitos políticos suspensos, entre os quais estavam o ex-presidente Jânio Quadros, o governador federal Leonel Brizola e o líder das Ligas Camponesas e também deputado Francisco Julião.
Legenda: Verde: processos verbais Vermelho: processos materiais Amarelo: processos relacionais Negrito: circunstâncias de tempo (Transitividade) Sublinhado: atividades (Ideação) Destaque em rosa: atitude (Avaliatividade) Destaque em amarelo: gradação (Avaliatividade) Destaque em azul: tempo (Conjunção)		

Fonte: organizado pela autora.

A etapa Orientação apresenta, de forma resumida, o regime, suas atividades, representadas por processos verbais (*Dizendo*), materiais (*derrubou* e *tomou o poder*) e relacional (*durou* e *ser chamado*). O Dizente e Ator são expressos pela mesma escolha lexical (*um grupo formado por civis e militares*) enquanto a Meta é João Goulart, o presidente que

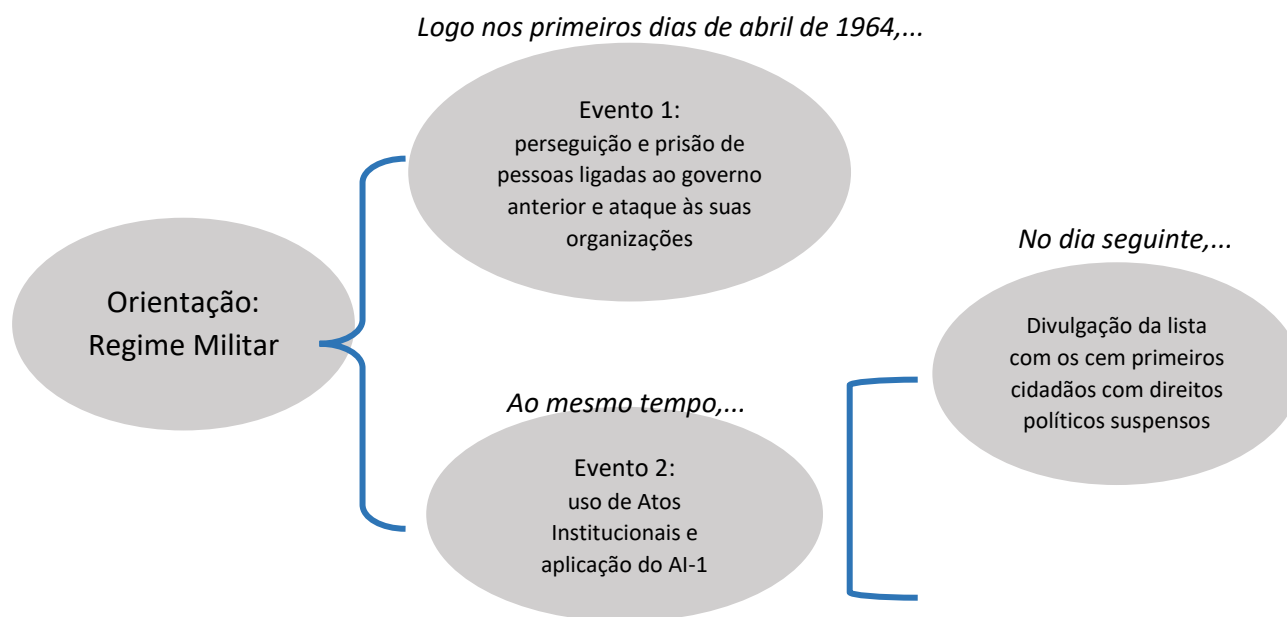
estava no poder na época antes do golpe de 1964. Logo, são apresentadas, nesta etapa, as atividades do regime militar a partir do discurso dos militares (*livrar o país da ameaça comunista e reestabelecer a hierarquia*) e das suas ações (*derrubou João Goulart e tomou o poder*).

O período que durou 21 anos é nomeado como Regime Militar, mas aparece junto de uma oração modal (*pode ser chamado*), indicando que há mais termos utilizados para nomear esse período, mas esta é uma das possibilidades. Tal nomenclatura, escolhida pelo autor do livro, é, ao longo de outros textos no capítulo – como será explicitado mais adiante –, substituída por outros termos como “anos de chumbo” e “ditadura”, estabelecendo coesão referencial. Contemporaneamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros (BRASIL, 1998b) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) utilizam a nomenclatura Ditadura Civil-Militar assim como a maioria de historiadores. Schwarcz e Starling (2015) justificam que, no discurso acadêmico-científico, a maioria dos historiadores usa o termo Ditadura Civil-Militar devido ao período corresponder a uma

completa mudança no sistema político, moldada através da colaboração ativa entre militares e setores civis interessados em implantar um projeto de modernização impulsionado pela industrialização e pelo crescimento econômico, e sustentado por um formato abertamente ditatorial, o qual exigiu a montagem de um aparato de informação e repressão política, e a utilização da censura como ferramenta de desmobilização e supressão do dissenso. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 448-449)

O detalhamento de como iniciou o período, apresentado na etapa Orientação, se dá na etapa seguinte, Registro de eventos. Há precisão nas circunstâncias de tempo e conjunções de tempo dos eventos, apresentados ora em sucessão (*Logo nos primeiros dias de abril de 1964; No dia seguinte*), ora em simultaneidade (*Ao mesmo tempo*). Os eventos, por sua vez, são expressos por processos materiais (*suspender, cassar e divulgaram*), tendo como Ator os presidentes ou militares. Essas marcas de temporalidade e sequenciação evidenciam duas fases, ou seja, dois eventos ocorrendo simultaneamente: (1) a perseguição e prisão de pessoas ligadas ao governo anterior e ataque às suas organizações; (2) uso de Atos Institucionais e aplicação do AI-1. No evento 2, há uma expressão de tempo (*no dia seguinte*) indicando um evento sucessivo relacionado aos AI-1: divulgação da lista dos cidadãos que tiveram seus direitos políticos suspensos. Utilizando os códigos explicitados no Capítulo 4, seção 4.3, pode-se esquematizar a relação dos eventos elencados, sem relação de causa e consequência, mas, sim, com relação temporal, conforme a Figura 10.

Figura 10 – Esquema representando as relações temporais entre os eventos no relato histórico FTD1



Fonte: elaborado pela autora e orientadora.

O campo do texto é regime militar, apresentado na Orientação (círculo 1), o qual é descrito em dois eventos articulados por circunstâncias de tempo. *Logo nos primeiros dias de abril de 1964* antecede o primeiro evento indicando uma localização temporal precisa e imediata. Para apresentar o segundo evento geral que descreve o regime militar, é utilizada a expressão *Ao mesmo tempo* indicando, pois, o uso dos AI como evento concomitante (representado pela convenção gráfica da chave) ao evento de perseguição e prisão de pessoas. O evento dois produz um evento sucessivo (representado pela convenção gráfica de colchete), marcado pela expressão *No dia seguinte*, sendo a divulgação da lista dos cidadãos com direitos políticos suspensos. Percebe-se que as expressões que indicam tempo estão localizadas no início dos eventos para marcar a relação de simultaneidade e sucessividade, isso auxilia a identificar a EEG relato histórico instanciado em FTD1.

O outro texto instanciado como relato histórico é apresentado no fechamento do capítulo. O texto FTD 10, intitulado *A Constituição Federal de 1988* (Quadro 14), é constituído, também, pelas duas etapas que formam a estrutura esquemática: Orientação^Registro de eventos.

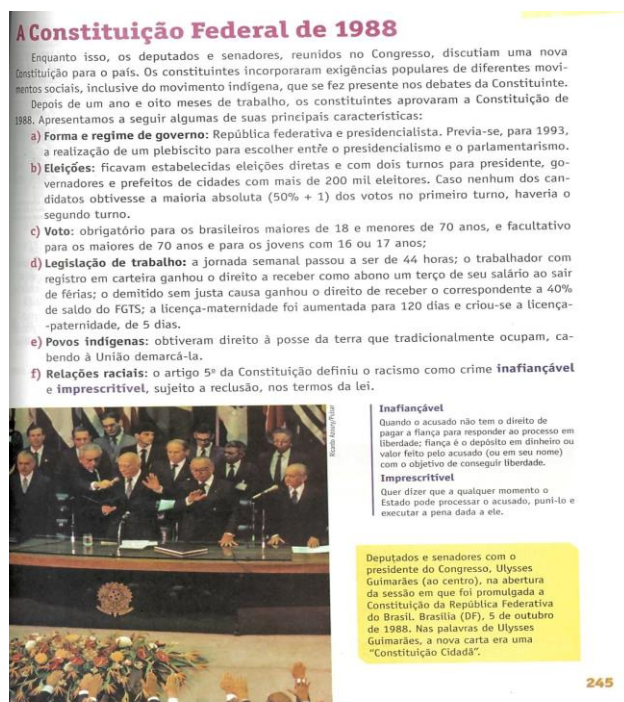
Em relação ao contexto de situação, o texto se configura, no que se refere à variável campo, como uma síntese do processo de construção da Constituição de 1988 durante o governo de José Sarney. descrição do momento final da ditadura, resultado depois de uma série de

atividades explicadas em textos que o antecedem (por meio do gênero relato histórico explicativo, discutido na seção 5.2), em que as decisões vão, novamente se diluindo, aos poucos, a favor do povo. O foco é dado, aqui, à Constituição Federal de 1988, que foi aprovada após meses de discussão, aspecto que revela a transição para um governo mais dialógico, característica ausente durante os 20 anos precedentes de ditadura, quando as medidas eram decididas de forma unilateral e a curto prazo. Pode-se observar que as atividades representadas pelo processo verbal (*discutiam*) e pelas nominalizações (*debates* e *exigências populares*) implicam a existência de diálogos entre as diferentes vozes que culminaram no fim da ditadura e a aprovação da nova Constituição.

Na variável relações, os participantes da interação são, assim como no texto FTD 1, o autor do LD, Alfredo Boulos Júnior, e os leitores do livro didático que podem ser, principalmente, professores, alunos e demais pessoas que tiverem acesso ao assunto e/ou interesse. Neste texto, aparece a única passagem, dentre os demais textos analisados, em que o autor utiliza a primeira pessoa do plural para apresentar as características da nova Constituinte (*apresentamos a seguir*), indicando que há um grupo (possivelmente toda equipe editora da obra) responsável por selecionar o que é considerado como “principais características” e aproximando o discurso dos leitores. Essa escolha relaciona-se, também, ao que Martin e Rose (2008) apresentam como uma das recorrências linguísticas presentes nos relatos históricos que analisaram: “a referência ao escritor na voz autoral, o qual costuma ocupar a posição temática” (MARTIN; ROSE, 2008, p.110).

Acerca da variável modo, o texto em análise possui o modo escrito com um parágrafo discursivo e outros seis em forma de itens. O texto ocupa uma página do livro e acompanha uma fotografia com deputados e senadores na sessão em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988. A fotografia apresenta legenda com data e nome do presidente do Congresso que ocupa o centro da foto. O registro é de Ricardo Azoury. A Figura 11 apresenta a página do LD com o texto FTD 10 junto da fotografia.

Figura 11 – Texto FTD10, que fecha o capítulo 13 “Regime Militar”



Fonte: Boulos (2015, p. 225).

A respeito da Estrutura Esquemática do Gênero, o Quadro 15 apresenta as etapas Orientação e Registro de eventos, cada uma com suas fases.

Quadro 15 – Texto FTD10 instanciado como relato histórico

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988  Enquanto isso, [“o governo Sarney reajustou o preço das tarifas públicas (água, luz, gás), da gasolina, do álcool e de vários outros produtos. Esses reajustes foram muito mal recebidos pela população que se sentiu enganada pelo governo. Ao mesmo tempo, com a liberação dos preços, a inflação voltou a subir.”]
	evento 1: discussão da nova Constituição	os deputados e senadores, reunidos no Congresso, discutiam uma nova Constituição para o país. Os constituintes incorporaram exigências populares de diferentes movimentos sociais, inclusive do movimento indígena, que se fez presente nos debates da Constituinte.
REGISTRO DE EVENTOS	evento 2: aprovação da nova Constituição	Depois de 1 ano e 8 meses de trabalho, os constituintes aprovaram a Constituição de 1988.  Apresentamos a seguir algumas de suas principais características:

		<p>a) Forma e regime de governo: República federativa e presidencialista. Previa-se, para 1993, a realização de um plebiscito para escolher entre o presidencialismo e o parlamentarismo.</p> <p>b) Eleições: <b>ficavam</b> estabelecidas eleições diretas e com dois turnos para presidente, governadores e prefeitos de cidades com mais de 200 mil eleitores. Caso nenhum dos candidatos obtivesse a maioria absoluta (50% + 1) dos votos no primeiro turno, haveria o segundo turno.</p> <p>c) Voto: obrigatório para os brasileiros maiores de 18 anos e menores de 70 anos, e facultativo para os maiores de 70 anos e para os jovens com 16 ou 17 anos;</p> <p>d) Legislação de trabalho: a jornada semanal passou a ser de 44 horas; o trabalhador com registro em carteira <b>ganhou</b> o direito a receber como abono um terço de seu salário ao sair de férias; o demitido sem justa causa <b>ganhou</b> o direito de receber o correspondente a 40% de saldo do FGTS; a licença-maternidade foi aumentada para 120 dias e <b>criou-se</b> a licença-paternidade, de 5 dias</p> <p>e) Povos indígenas: obtiveram direito à posse da terra que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-la.</p> <p>f) Relações raciais: o artigo 5 da Constituição <b>definiu</b> o racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito a reclusão, nos termos da lei.</p>
<p>Legenda:</p> <p><b>Vermelho:</b> processos materiais</p> <p><b>Amarelo:</b> processos relacionais</p> <p><b>Verde:</b> processos verbais</p> <p><b>Laranja:</b> processos existenciais</p> <p><b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade)</p> <p><b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação)</p> <p><b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em azul:</b> tempo (Conjunção)</p>		

Fonte: organizado pela autora.

Na etapa Orientação, por meio da fase cenário, é retomado o contexto em que os eventos seguintes ocorrem. O pronome “isso” tem como referente todo a informação que termina o texto anterior (explicitado entre colchetes no Quadro 14), qual seja: os reajustes de tarifas feitos pelo governo Sarney e o aumento de inflações. O texto inicia com uma evidência linguística que marca a relação simultânea (*Enquanto isso*) entre o aumento da inflação (evento que fecha o texto anterior) e o processo de discussão da Constituição (que é desenvolvido na sequência).

A etapa Registro de Eventos é constituída por duas fases. A primeira, evento que marca a discussão da nova Constituição, é constituída por um processo verbal (*discutiam*) e por um processo material (*incorporavam*). A natureza do processo verbal, aqui, é diferente daqueles

presentes no texto de abertura do capítulo, em que os processos – materiais, verbais e comportamentais – eram de carácter opressor e repressor. No texto de fechamento do capítulo, o processo já é de natureza dialógica, em que pressupõe mais de uma única voz e opinião. Os participantes dos processos também são outros: no relato histórico que abre o capítulo (FTD1), a função de Ator é desempenhada por militares e civis, e a Meta por estudantes, jornalistas, políticos; já no relato histórico que fecha o capítulo (FTD10), o Ator do processo material é *constituintes (deputados e senadores)*, não há Meta, mas, sim, o Escopo *exigências populares de diferentes movimentos sociais*. O Dizente do processo verbal é *os deputados e senadores*, participantes que, em textos no decorrer do capítulo, pouco aparecem, pois não agem ou não opinam.

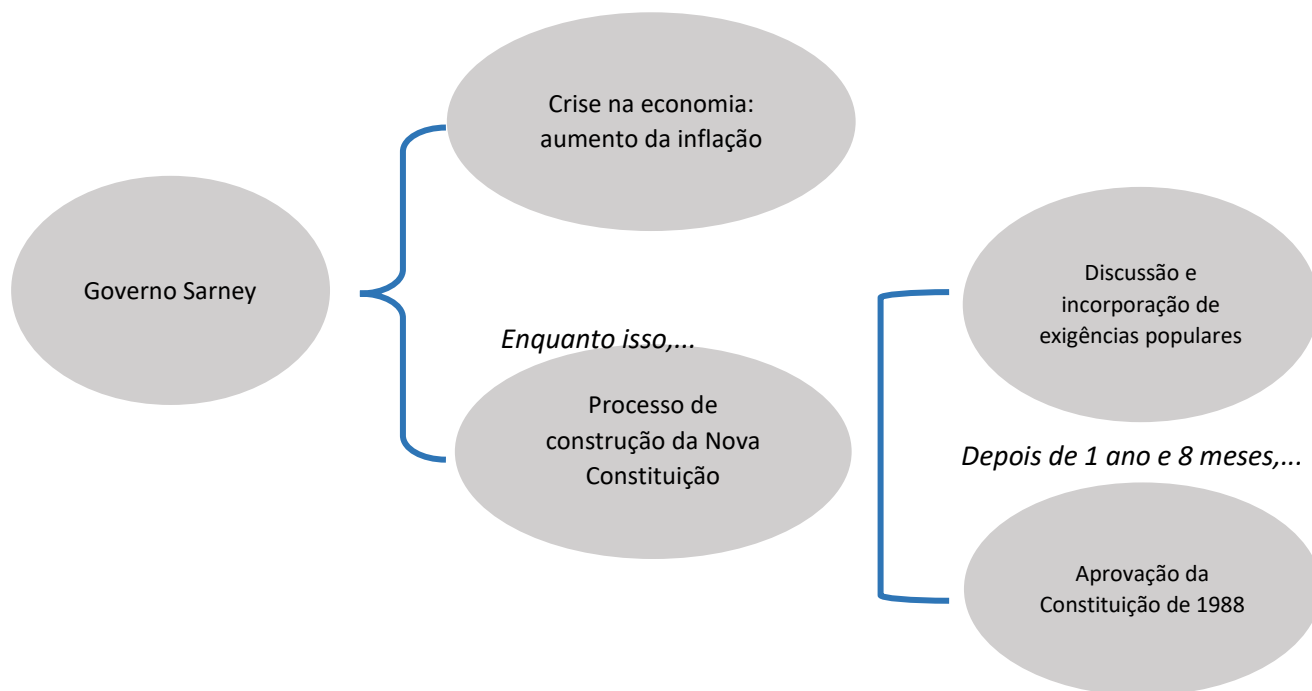
A segunda fase, evento que marca a aprovação da nova Constituição, é apresentada com uma expressão circunstancial (*Depois de 1 ano e 8 meses*), a qual indica a extensão de tempo que levou a discussão para serem definidas as Leis presentes na, então, Constituinte (evento 1). Essa marca de temporalidade indica não apenas o início da segunda fase, como também o trabalho a longo prazo, mais cuidadoso e pensado para se chegar à aprovação, representado pelo processo verbal *discutiam*, no evento 1.

A segunda fase de evento segue com a descrição da nova Constituinte de 1988, apresentando, em forma de itens, as suas principais características. As características destacam, principalmente, as mudanças que ocorreram para garantir que o sistema político alterasse e, assim, mais direitos fossem alcançados, com destaque para os trabalhadores e povos indígenas. Também, destaca-se a inserção do voto obrigatório e direto para presidente, governador e prefeito.

O esquema da Figura 12 representa o relato histórico instanciado em FTD10 considerando as relações de tempo.



Figura 12 – Esquema representando o relato histórico FTD10



Fonte: elaborado pela autora e orientadora.

É possível perceber que, para a identificar a Orientação e os Eventos dos relatos históricos, o subsistema atitude do sistema de Avaliatividade é menos mobilizado, ao contrário do sistema de Conjunção e Ideação. A Avaliatividade auxilia na análise de representações, mas não necessariamente na identificação do gênero relato histórico. Essa assertiva é comprovada pelas definições apresentadas por Martin e Rose (2012), em que o relato histórico é usado para concentrar a atenção em eventos nos quais os detalhes do que aconteceu são historicamente significativos, não as razões dos eventos. O gênero relato histórico explicativo, por sua vez, conforme os autores (MARTIN; ROSE, 2012), apresenta mais marcas avaliativas, pois estabelece relações de causa e consequência (ver seção 5.1.2).

Como foi possível observar, os dois textos que instanciam o gênero relato histórico são usados no início e no final do capítulo, estratégia que será discutida na seção 5.2, quando são estabelecidas as relações entre os gêneros textuais dentro do capítulo analisado. A seguir, são apresentadas as análises e a discussão dos oito textos que instanciam o gênero relato histórico explicativo.

### 5.1.2 Instanciações do gênero textual *relato histórico explicativo*

Nesta seção, são apresentadas as análises dos oito textos que foram instanciados como relato histórico explicativo ao longo do capítulo 13 que trata sobre o regime militar do LD de Boulos (2015). Como já mencionado no capítulo 4, sobre a constituição do *corpus*, dos 14 textos selecionados com potencial de serem gêneros da família das histórias, todos foram comprovados como pertencentes à mesma família quanto ao propósito compartilhado. Porém, após a análise detalhada de evidências linguísticas, reduziu-se o número de textos para 10, pois alguns que haviam sido considerados textos completos estavam funcionando como etapa constituinte de um gênero. São, assim, apresentados, aqui, alguns fragmentos representativos que comprovam a identificação.

As variáveis do contexto de situação de cada texto são descritas no Quadro 16.

Quadro 16 – Variáveis do contexto de situação dos relatos históricos explicativos

TEXTO	CAMPO	RELAÇÕES	MODO
FTD2 – O governo do general Castelo Branco	Como se deu a escolha do presidente Castello Branco, suas principais ações, com destaque para perseguição de pessoas consideradas subversivas.	Participantes da interação: Alfredo Boulos Junior, autor do LD, e leitores (alunos e professores).  Participantes do texto: general Castello Branco como Ator ( <i>rompeu</i> relações, <i>cortou</i> gastos, <i>comprimiu</i> salários...) e Dizente ( <i>dizia</i> por meio da Doutrina de Segurança) de processos, retomado, por vezes por sinônimos ( <i>governo</i> ) e, por elipse, pelo uso da voz passiva (líderes estudantis <i>foram presos</i> ); líderes sindicais e estudantis, cidadãos, trabalhadores como Meta ( <i>comprimiu os salários dos trabalhadores</i> ...).	Modo escrito, acompanha fotografia com legenda do General Humberto Alencar Castelo Branco. Ocupa uma página e meia do livro.
	As manifestações intensas no período do governo Costa e Silva e as medidas para cessar as posições contrárias.	Participantes da interação: Alfredo Boulos Junior, autor do LD, e leitores (alunos e professores).	Modo escrito, organizado em duas seções que ocupam uma página e meia do livro. O subtítulo “Estudantes, operários

FTD3 – Governo Costa e Silva		<p>Participantes do texto: Polícia; governo Costa e Silva, presidente, Junta Militar, todos na função de Ator (<i>governo militar fechou o Congresso</i>) e Comportante (<i>Junta Militar desrespeitou</i>), Dizente (<i>presidente fez um discurso</i>);</p> <p>Estudantes, políticos, artistas, trabalhadores e mulheres, na função de Ator de processos materiais (<i>saíram às ruas</i>) e Meta (<i>a polícia prendeu estudantes</i>).</p>	e políticos” serve como estratégia de destaque.
FTD4 – Governo Médici	O governo Médici, considerado o mais repressivo da história brasileira, suas ações violentas tomadas contra alguns grupos da oposição.	<p>Participantes da interação: Alfredo Boulous Junior, autor do LD, e leitores (alunos e professores).</p> <p>Participantes do texto: governo, Emílio Médici, agentes do SNI e DOPS, participantes que agem nos processos ou são deixados em elipse para destacar o processo; professores, jornalistas, estudantes, artistas, religiosos, apresentados por meio da voz passiva, que coloca em proeminência as vítimas (<i>professores, jornalistas, estudantes, religiosos foram perseguidos</i>), guerrilheiros, apresentados como a oposição armada, que inicia como Ator de processos materiais ações e terminam como participantes de processos relacionais (<i>os integrantes da guerrilha estavam presos, mortos ou exilados</i>).</p>	Modo escrito, dividido em três seções, em que os subtítulos ( <i>A resistência armada</i> e <i>A propaganda de massa</i> ) também servem como estratégia discursiva. Junto dos textos, há fotografias complementares que ilustram o presidente, os exilados e as propagandas utilizadas pelo governo.
	O avanço na economia, suas causas e consequências, e o fim do “milagre”.	<p>Participantes da interação: Alfredo Boulous Junior, autor do LD, e leitores (alunos e professores).</p> <p>Participantes do texto: historiadores, voz trazida ao texto para justificar fatores que</p>	Modo escrito, organizado em duas seções intituladas <i>O “milagre econômico”</i> e <i>O fim do “milagre”</i> . Acompanha uma tabela com números que indica

FTD5 – O “milagre econômico”		fizeram com que a economia crescesse ( <i>a maioria dos historiadores afirma que</i> ); governo Médici, Ator de processos materiais ( <i>o governo aproveitou-se do crescimento da economia...</i> )	o “milagre econômico”, duas ilustrações (uma de um carro francês vendido no Brasil e outra de eletrodomésticos da época), além de duas fotografias da construção da ponte Rio-Niterói.
FTD6 – Governo Geisel	O governo Geisel, considerado não mais tão “linha-dura” quanto os anteriores; o foco é a economia e extinção dos AI.	<p>Participantes da interação: Alfredo Boulos Junior, autor do LD, e leitores (alunos e professores).</p> <p>Participantes do texto: general Ernesto Geisel, retomado durante o texto por governo e presidente. Aqui, não há mais uso de militares como sinônimo de governo (militares são participantes que aparecem apenas como “linha-dura” que eram contrários a algumas propostas de Geisel); jornalista Vladimir Herzog e operário Manuel Fiel Filho, ambos mortos e torturados em quartéis. Não há indicação de Ator que tenha executado a ação.</p>	Modo escrito. Texto divide-se em duas seções com subtítulo <i>Economia e Política</i> . Os textos acompanham fotografias do presidente Ernesto Geisel, da Usina Hidrelétrica de Itaipu, e de um ato em frente à Catedral da Sé, SP.
FTD 7 – Dois passos atrás no processo de abertura	Ações avaliadas como recuo pela população e a reação de estudantes diante da não aprovação do processo de abertura de eleições diretas.	<p>Participantes da interação: Alfredo Boulos Junior, autor do LD, e leitores (alunos e professores).</p> <p>Participantes do texto: Governo Geisel que traz dois retrocessos (<i>Governo Geisel proíbe o debate político na imprensa e só permitia a TV mostrar a foto do candidato; Geisel fechou o Congresso e impôs um conjunto de medidas conhecidas como Pacote de Abril</i>), movimento estudantil que apoia o movimento da Anistia. Percebe-se aqui que estes participantes não aparecem mais como Meta de processos materiais, mas como</p>	Modo escrito. Texto acompanha uma fotografia de pessoas em Movimento pela Anistia, em 1979.

		Ator de processos materiais não violentos.	
FTD8 – Governo João Figueiredo	O cenário do Brasil quando Figueiredo assume o poder e manifestações dos trabalhadores e demais cidadãos.	<p>Participantes da interação: Alfredo Boulos Junior, autor do LD, e leitores (alunos e professores).</p> <p>Participantes do texto: presidente João Figueiredo como Ator de processos materiais (<i>assumiu, aprovou, reestabeleceu</i>) metalúrgicos com destaque para Luiz I. Lula da Silva, que lidera movimentos dos trabalhadores, operários, estudantes, artistas, líderes comunitários, religiosos que participam de comemorações do Dia do Trabalhador junto dos Metalúrgico. Esses participantes são Ator de processos materiais (<i>exigiam reajustes de salários, dirigiram até a praça, realizaram um grande ato</i>). Observa-se aqui uma organização de coletivo, reivindicações feitas em movimentos não mais terminados com violência pelo governo.</p>	Modo escrito. Texto acompanha uma fotografia de João Figueiredo e outra de Luiz Inácio Lula da Silva falando para 60 mil trabalhadores, sem microfone, em maio de 1979. O texto é dividido em duas seções intituladas como <i>A anistia e os novos partidos</i> e como <i>Diretas já!</i>
FTD9 – Governo José Sarney	Eleições diretas e uma série de medidas realizadas pelo governo Sarney.	<p>Participantes da interação: Alfredo Boulos Junior, autor do LD, e leitores (alunos e professores).</p> <p>Participantes do texto: José Sarney, retomado por sinônimo como governo, que assume a função de Ator de processos materiais (<i>estabelece eleições diretas, estende o voto aos analfabetos e promete uma nova Constituição</i>); empresários como Ator de processos materiais (<i>praticavam o ágio-cobrança acima da tabela</i>).</p>	Modo escrito. Texto acompanha uma fotografia em preto e branco de José Sarney junto da Força Aérea Brasileira, em 1986.

As informações do Quadro 16, quando comparadas, evidenciam que a variável campo direciona-se ao governo em foco, e a violência das ações desse participante do texto vai se intensificando ao longo dos textos até o período de transição para a democracia. Evidência disso são os processos utilizados para evidenciar as funções dos participantes. Em FTD2, governo Castelo Branco é apresentado por meio de eventos que indicam ações iniciais do período ditatorial (*alinhou-se aos EUA e rompeu relações diplomáticas, comprimiu os salários...*). Em FTD3, o governo Costa e Silva é apresentado com uma gradação da violência das ações (*invadiu o local, prendeu cerca de setecentos estudantes, prendeu quatrocentos trabalhadores, cassou mandato de centenas de políticos prendeu milhares de pessoas, desrespeitou a Constituição...*). Em FTD4, o governo Médici aparece como participante de processos que representam ações ainda mais violentas (*liquidaram focos de guerrilha, praticavam espancamentos, afogamentos, choques elétricos e outras formas de tortura...*). Em FTD6, o governo Geisel é apresentado por meio de processos associados a participantes que indicam o foco das atividades na economia (*estimou a produção de bens de capital, aumentou a produção de insumos básicos, investiu na substituição parcial da gasolina pelo álcool...*). Em FTD8, o governo João Figueiredo aparece apenas em um evento (*enfrentava grave crise econômica*); o foco recai nas manifestações de resistência da população. Em FTD9, o participante governo José Sarney é apresentado em processos de carga semântica positiva em relação aos processos utilizados para evidenciar as ações dos governos anteriores (*reestabeleceu eleições diretas, estendeu o direito ao voto aos analfabetos, prometeu ao país uma nova constituição*). A discussão dessa relação de intensificação do carácter dos processos e a articulação com a função dos participantes é apresentada na seção 5.3.

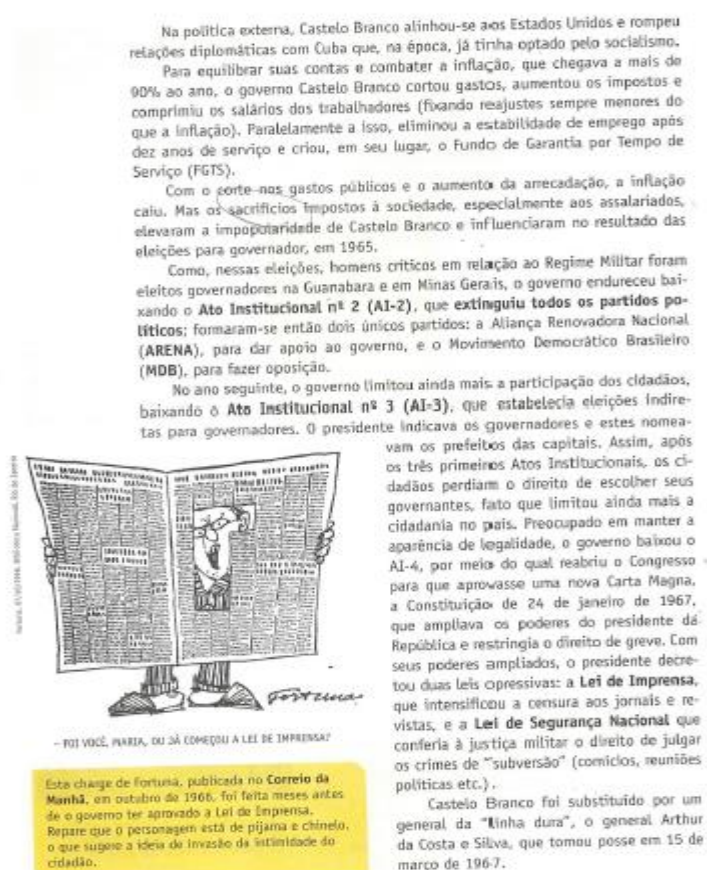
Quando o campo não é o governo, o foco recai em um dos setores da administração pública, como a economia, em FTD5, e a abertura do processo de Democracia em FTD7.

A variável relações é constituída, em geral, pelos mesmos participantes: de um lado, os gerais, presidentes da época, os quais são retomados ora por seu nome próprio, ora por um grupo, como governo, militares, polícia; do outro lado, oposto ao primeiro grupo, estão os participantes líderes sindicais e estudantis, cidadãos, estudantes, políticos, artistas, trabalhadores e mulheres, que sofrem os processos, desempenhando, em grande parte, o papel de Meta. O primeiro grupo ocupa é representado, em grande parte, como Ator dos processos que são, nos textos iniciais, violentos, os quais vão se intensificando, aumentando o distanciamento e a rivalidade entre os dois grupos. Esse distanciamento é menor apenas nos dois textos finais, FTD8 – Governo João Figueiredo e FTD9 – Governo José Sarney, em que

os participantes do segundo grupo aparecem na função de Dizente de processos verbais, ocupando maior espaço na sociedade e tendo suas reivindicações ouvidas (ver Quadro 34 no final desta seção).

A variável modo revela uma forma de organização escrita do texto, em alguns casos acompanhada por linguagem não verbal como constitutiva, expandindo a mensagem do texto verbal, mas não dependendo dela. Isso ocorre em FTD2 – Governo do general Castelo Branco, em que é apresentada a fotografia de Castelo Branco e também uma charge, de autoria de Fortuna, publicada em 1966, que sugere a ideia de invasão de intimidade do cidadão com a Lei da Imprensa, conforme Figura 13.

Figura 13 – Charge acompanhando o texto FTD2



228

Fonte: Boulos (2015, p. 228).

O texto FTD3 – Governo Costa e Silva também é acompanhado por uma fotografia em que aparece os artistas Gilberto Gil, Caetano Veloso e Chico Buarque participando da Passeata dos Cem Mil, em 1968. Além da fotografia, este texto também acompanha uma charge feita

pelo cartunista Ziraldo, em 1968, que ironiza a truculência do Regime Militar, conforme expressa na Figura 14.

Figura 14 – Charge e fotografia acompanhando o texto FTD3



**Passeata dos Cem Mil, 1968.** Da esquerda para a direita vemos: Gilberto Gil, Caetano Veloso, Pascoal Carlos Magno e Chico Buarque de Holanda.

### Governo Costa e Silva

Durante o governo Costa e Silva (1967-1969), as manifestações contra o Regime Militar se tornaram mais frequentes.

### Estudantes, operários e políticos

No ano de 1968, cresceu o movimento estudantil em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Numa manifestação ocorrida em março, no Rio de Janeiro, contra a qualidade da alimentação fornecida aos estudantes no restaurante universitário Calabouço, o paraense Edson Luís Lima Souto, de 18 anos, foi morto pela polícia, o que provocou uma onda de protestos: o maior deles foi a **Passeata dos Cem Mil**, na qual estudantes, políticos, artistas, trabalhadores e um grande número de mulheres saíram às ruas do Rio de Janeiro em protesto contra o Regime Militar.

Em outubro de 1968, os estudantes desafiaram o governo mais uma vez realizando em Ibiúna, no interior de São Paulo, o 30º Congresso da UNE. Mas a polícia invadiu o local e prendeu cerca de seletos estudantes que participavam do Congresso.

Nesse mesmo ano, o movimento operário também mostrou sua disposição de luta em duas grandes greves por aumentos de salários. Uma em Contagem, perto de Belo Horizonte (MG), envolvendo cerca de 15 mil trabalhadores, e outra em Osasco, na Grande São Paulo. Essa última foi reprimida com muita violência, com a invasão do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e a prisão de quatrocentos trabalhadores por tropas do Exército.

Nesse contexto, o deputado do MDB, Márcio Moreira Alves, fez um discurso, em 1968, no qual conclamava a população a não comparecer à parada militar para comemorar o 7 de setembro e pedia às mulheres para não namorarem oficiais que participavam da repressão. O discurso de Moreira Alves serviu de pretexto para que o governo Costa e Silva decretasse o **Ato Institucional nº 5 (AI-5)**, o mais opressivo de todos os atos da ditadura militar.



Essa charge de 1968, do cartunista Ziraldo, ironiza a truculência do Regime Militar.

Fonte: Boulos (2015, p. 230).

O texto FTD4 – Governo Médici é acompanhado de três fotografias: uma do general presidente Médici, outra dos presos políticos desembarcando na Argélia, em 1970, e outra de Pelé e Tostão, jogadores da seleção brasileira, comemorando a vitória na Final da Copa do Mundo de 1970. Há também a imagem da réplica de um cartaz produzido durante o regime militar utilizado como propaganda na TV conforme Figura 15.



Figura 15 – Cartaz produzido durante o regime militar que acompanha o texto FTD4



Fonte: Boulos (2015, p. 233).

Em FTD5 – O “milagre econômico”, texto que se refere também ao período de governo do general Médici, há uma tabela retirada de outra fonte (capítulo “O ‘milagre’ brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda”, de autoria de Luiz Prado e Fábio Sá, publicado em 2009) indicando os anos de 1968 até 1973, o crescimento do PIB, a inflação, o valor de exportações e importações em bilhões de dólares e o valor da dívida externa em bilhões de dólares. Além da tabela, o texto é complementado por duas fotografias: uma de um carro lançado na França e montado no Brasil, e outra da réplica de uma propaganda de marca de eletrodomésticos que compara com a utilização dos produtos com a mulher. Uma orientação abaixo da imagem da propaganda é dada no livro do professor para que este reflita sobre o conteúdo machista da propaganda conforme a Figura 16.

Figura 16 – Propaganda e orientação para o professor que acompanha o texto FTD5

**Portáteis GE fazem sua mulher  
trabalhar muito mais.**

**Professor:** refletir sobre o conteúdo machista da propaganda.

*Tudo isto que você está vendo foi feito para ficar entre a sua mulher e o trabalho da casa. E não para deixar que o trabalho da casa fique entre você e a sua mulher. A GE acha que não adianta nada ter comida gostosa, casa bonita, e uma mulher nem tanto. Os portáteis GE duram a vida toda e fazem sua mulher continuar bonita por muitos e muitos anos.*

**GENERAL ELECTRIC**  
Linha de Máquinas Elétricas G.E.

Fonte: Boulos (2015, p. 233).

Em FTD6 – Governo Geisel, há uma fotografia do então presidente e outras duas fotografias da Usina Hidrelétrica de Itaipu, cuja construção foi iniciada no governo Geisel, em 1982. Em FTD7 – Dois passos atrás no processo de abertura, há uma fotografia em preto e branco do movimento pela Anistia na Praça da Sé, SP, em 1979. Em FTD8 – Governo João Figueiredo, há uma fotografia do presidente e outra, em preto e branco, ocupando metade da folha do LD, de Luiz Inácio Lula da Silva discursando para trabalhadores (a legenda da fotografia indica cerca de 60 mil trabalhadores) em São Bernardo do Campo, em maio de 1979. Após o fechamento do texto, há a réplica de um panfleto utilizado para a campanha da Anistia, em que explicita a ausência de ativistas que tinham sido presos ou exilados conforme a Figura 17.

Figura 17 – Panfleto que acompanha o texto FTD7



Fonte: Boulos (2015, p. 241).

Por vezes, a organização dos eventos se dá em itens que se destacaram no período, por vezes, em parágrafos mais extensos. Essas constatações serão, ainda, relacionadas à análise da estrutura esquemática do gênero explicação histórica no andamento desta seção.

Os textos instanciados como explicações históricas têm como propósito *explicar eventos históricos*, que é tipicamente realizado em duas etapas: Orientação^Explicação de eventos.

O texto FTD2 – O governo do general Castelo Branco organiza-se por meio das duas etapas para explicar eventos sequenciais no período de 1964 a 1967, primeiros quatro anos do regime militar brasileiro. O Quadro 17 mostra a etapa Orientação.

Quadro 17 – Orientação e marcas linguísticas destacadas no texto FTD2 – O governo do general Castelo Branco

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	Cenário	Com uma parte dos parlamentares apenas ( <b>pois muitos deles tinham sido cassados</b> ), o Congresso Nacional elegeu como presidente o general Castelo Branco (1964-1967). O seu governo <b>orientava-se</b> pela Doutrina de Segurança Nacional, cujo objetivo <b>era</b> combater o comunismo na América. Essa doutrina <b>dizia</b> que: a) a segurança <b>é</b> a condição básica para o desenvolvimento; b) uma grande ameaça à segurança de um país <b>são</b> seus inimigos internos, os chamados “subversivos”.
Legenda: <b>Amarelo:</b> processos relacionais <b>Verde:</b> processos verbais <b>Lilás:</b> processos comportamentais <b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade)		

Fonte: organizado pela autora.

O texto inicia com um parágrafo resumitivo sobre o período de governo de Castelo Branco, como este foi eleito e a Doutrina que orientava as ações realizadas. O uso de uma conjunção (*pois*) estabelece relação causal entre dois trechos iniciais do texto:

(30)	Com uma parte dos parlamentares apenas	( <b>pois</b> muitos deles tinham sido cassados),	o Congresso Nacional elegeu como presidente o general Castelo Branco (1964-1967).
------	--	---	---

A oração intensificadora causal *pois muitos deles tinham sido cassados* explica a razão de serem poucos parlamentares que escolheram o novo presidente. Essa explicação é uma informação complementar que amplia a compreensão da mensagem, pois o fato de parlamentares terem sido cassados (não se sabe por quem) indica que o período ditatorial já inicia como um golpe, em que apenas parte de representantes permaneceu com voz para escolha.

A síntese do governo do general Castelo Branco é apresentada por processos relacionas (*objetivo era combater; segurança é a condição básica; ameaça ao país são seus inimigos internos*) que evidenciam trechos informativos em detrimento de eventos, com ações, que indicam atividades. Por ser a etapa Orientação, fase cenário, cujo objetivo é sintetizar – neste caso, por meio de definições – o que foi o período, o uso de atividades não foi necessário. Essa constatação vai ao encontro da distinção, trazida por Halliday e Matthiessen (2014), entre o uso

de processos relacionais e materiais. Segundo eles (*Idem*, 2014, p. 211), “ao contrário dos materiais e da mesma forma que os mentais, os processos relacionais, prototipicamente, constroem mudança como desdobramento inerte<sup>83</sup>”. Os processos apresentam uma relação entre duas entidades, identificando-as, ou seja, uma entidade é usada para definir a outra, como no exemplo 31:

	<b>IDENTIFICADO</b>	<b>PROCESSO RELACIONAL</b>	<b>IDENTIFICADOR</b>
(31)	(...) pela Doutrina de Segurança Nacional, cujo objetivo	era	combater o comunismo na América.

No exemplo 31, a oração relacional apresenta a definição do principal objetivo da Doutrina de Segurança Nacional, que seguia uma lógica totalitária dos EUA durante a Guerra Fria e que foi incorporada no documento pelas Forças Armadas de cada país. Não há, no texto, muitas definições do que foi a Doutrina, há apenas ênfase a dois princípios que nortearam o plano de governo:

	<b>IDENTIFICADO</b>	<b>PROCESSO RELACIONAL</b>	<b>IDENTIFICADOR</b>
(38)	a segurança	é	a condição básica para o desenvolvimento

	<b>PORTADOR</b>	<b>PROCESSO RELACIONAL</b>	<b>ATRIBUTO</b>
(39)	uma grande ameaça à segurança de um país	são	seus inimigos internos, os chamados “subversivos”.

No exemplo 38, define-se o que é considerado segurança, colocando-a como essencial para o desenvolvimento do país. Explicita-se, por sua vez, no exemplo 39, que a segurança é ameaçada pelos inimigos internos, os subversivos, que agem em desacordo às imposições do governo. O segundo princípio da doutrina funciona como causa direta do evento (fase consequência 1) que vem logo em seguida no texto, a perseguição (prisão, demissão, cassação) dos rotulados como subversivos (Quadro 18).

<sup>83</sup> Tradução nossa de “unlike material clauses, but like mental ones, relational clauses prototypically construe change as unfolding inertly, without an input of energy.”

Quadro 18 – Explicação de eventos do texto FTD2 – O governo do general Castelo Branco

ETAPA	FASE	TEXTO
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	consequência 1	<b>Rotulados de subversivos</b> , líderes sindicais e estudantes <u>foram presos</u> ; funcionários públicos <u>foram demitidos</u> e políticos de vários partidos, inclusive da UDN, <u>foram cassados</u> .
	consequência 2	Na política externa, Castelo Branco <u>alinhou-se</u> aos Estados Unidos e <u>rompeu relações</u> diplomáticas com Cuba que na época, já tinha optado pelo socialismo.
Legenda: <b>Vermelho</b> : processos materiais <u>Sublinhado</u> : atividades (Ideação) <b>Destaque em rosa</b> : atitude (Avaliatividade)		

Fonte: organizado pela autora.

A etapa Explicação de eventos inicia com uma marca de julgamento de sanção social (*rotulados de subversivos*) para nomear aqueles que não seguiam as regras impostas pelo governo da época. Em seguida, há um detalhamento de quem, em geral, fazia parte desse grupo. Os participantes são apresentados junto de orações de caráter que denota violência moral e física (*foram presos, foram detidos, foram cassados*). As orações estão na voz passiva, estratégia que possibilita colocar em proeminência as vítimas que, neste caso, são os considerados subversivos (*líderes sindicais e estudantes, funcionários públicos e políticos de vários partidos, inclusive da UDN*). Essa estratégia é utilizada em outros textos do mesmo gênero – discutidos adiante – para destacar os atos violentos contra as vítimas.

O texto segue com um novo fato, o desequilíbrio das contas e inflação alta, que tem como consequências o corte dos gastos, o aumento dos impostos, a compressão dos salários, a eliminação da estabilidade e criação do FGTS. Essas foram medidas adotadas pelo governo devido ao desequilíbrio das contas e da inflação elevada. O elemento de finalidade “*Para*” sinaliza para essa relação lógico-semântica. A consequência 2 é apresentada com efeito de contraste como sinaliza a conjunção *mas*, marcando avaliação negativa das consequências geradas à sociedade. Essa avaliação é ainda reforçada pelo uso da expressão “*sacrifícios impostos à sociedade*”, marca de apreciação, sinalizando que as ações prejudicaram trabalhadores (Quadro 19).

Quadro 19 – Explicação do texto FTD2 – O governo do general Castelo Branco

ETAPA	FASE	TEXTO
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	fato 1	<b>Para</b> equilibrar suas contas e combater a inflação, que chegava a mais de 90% ao ano,
	consequência 1	o governo Castelo Branco <b>cortou</b> gastos, <b> aumentou</b> os impostos e <b> comprimiu</b> os salários dos trabalhadores (fixando reajustes sempre menores do que a inflação). <b> Paralelamente a isso</b> , <b> eliminou</b> a estabilidade de emprego após dez anos de serviço e <b> criou</b> , em seu lugar, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). <b> Com</b> o corte nos gastos públicos e o aumento da arrecadação, a inflação <b> caiu</b> .
	consequência 2	<b> Mas</b> , os <b> sacrifícios</b> impostos à sociedade, especialmente aos assalariados, <b> elevaram</b> a impopularidade de Castelo Branco e influenciaram no resultado das eleições para governador, <b> em 1965</b> . <b> Como</b> , nessas eleições, homens críticos em relação ao Regime Militar foram eleitos governadores na Guanabara e em Minas Gerais,
	consequência 3	o governo <b> endureceu</b> <b> baixando</b> o Ato institucional nº 2 (AI-2), que <b> extinguiu</b> todos os partidos políticos; formaram-se <b> então</b> dois únicos partidos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), para dar apoio ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), para fazer oposição.
	consequência 4	<b> No ano seguinte</b> , o governo <b> limitou</b> <b> ainda mais</b> a participação dos cidadãos, <b> baixando</b> o Ato Institucional nº 3 (AI-3), que estabelecia eleições indiretas para governadores. O presidente indicava os governadores e estes nomeavam. <b> Com</b> os três primeiros Atos Institucionais, os cidadãos <b> perdiam o direito</b> de escolher seus governantes, fato que <b> limitou</b> <b> ainda mais</b> a <b> aparência de legalidade</b> , o governo <b> baixou</b> o AI-4, por meio do qual <b> reabriu</b> o Congresso para que aprovasse uma nova Carta Magna, a Constituição de 24 de janeiro de 1967, que <b> ampliava</b> os poderes do presidente da república e <b> restringia</b> o direito de greve. <b> Com</b> seus poderes ampliados,
	consequência 5	o presidente decretou duas leis opressivas: a Lei de Imprensa, que <b> intensificou</b> a censura aos jornais e revistas, e a Lei de Segurança nacional que conferia à justiça militar o direito de julgar os crimes de <b> “subversão”</b> (comícios, reuniões políticas, etc.).
	evento final	Castelo Branco <b> foi substituído</b> por um general da “linha dura”, o general Arthur da Costa e Silva, que tomou posse <b> em 15 de março de 1967</b> .



Legenda:
<b>Vermelho:</b> processos materiais
<b>Lilás:</b> processos comportamentais
<b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade)
<b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação)
<b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade)
<b>Destaque em amarelo:</b> gradação (Avaliatividade)
<b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção)
<b>Destaque em azul:</b> tempo (Conjunção)
<b>Destaque em cinza:</b> adição (Conjunção)

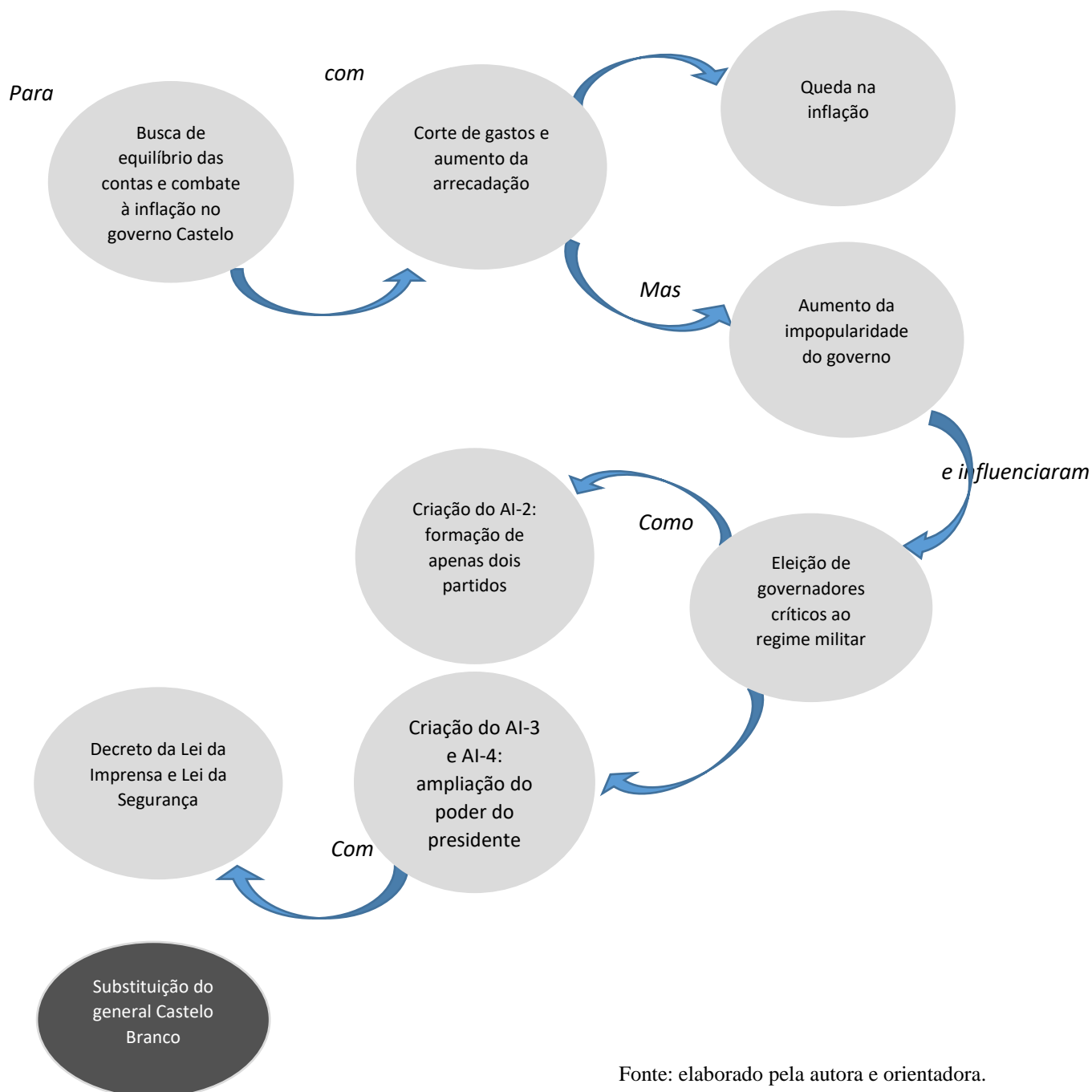
Fonte: organizado pela autora.

A etapa Explicação de eventos apresenta uma série de encadeamento de eventos com relação de causa-consequência-causa-consequência, ou seja, um evento é causa do evento seguinte, cuja consequência é causa de evento subsequente, e assim sucessivamente. Por exemplo, a eleição de governadores da oposição em Guanabara e Minas Gerais (consequência 2) gera a consequência 3 de o governo *endurecer e baixar* o AI-2, extinguindo os partidos políticos. Esse evento gera outra consequência: a formação de dois únicos partidos, ARENA e MDB. A consequência 4 é apresentada após uma circunstância temporal que indica passagem de tempo (*no ano seguinte*) e denota mais duas ações do governo: baixa do AI-3, estabelecendo eleições indiretas para governadores, e do AI-4, ampliando o poder do presidente e restringindo o direito de greve dos trabalhadores. Essas ações geram uma situação (*com seus poderes ampliados*) que culmina na consequência do decreto da Lei da Imprensa, a qual permitia a censura de jornais e revistas, e da Lei de Segurança, a qual concedia à justiça militar o direito de julgar crimes de “subversão”. Os Atos Institucionais são apresentados com avaliações negativas de sanção social junto de gradação (*limitou ainda mais; perdiam o direito; limitou ainda mais; aparência de legalidade*). Essas avaliações marcam a perda de direito e voz da sociedade para um maior poder nas mãos do presidente, podendo, inclusive, decretar leis. Após a baixa dos AI, os eventos que seguem são apenas materiais com carga semântica violenta e, cada vez mais, opressivos (*intensificou a censura dos jornais e revistas, restringiu o direito à greve*) e repressivos (*ampliou o direito da Lei de Segurança julgar os crimes de “subversão”*). O texto encerra com um evento final, a saída de Castello Branco do poder, e é indicado o campo do próximo texto: a posse do general Arthur da Costa e Silva, presidente conhecido e avaliado, no livro, por ser mais “linha-dura” que o anterior. A causa da substituição de governos não é apresentada. O ciclo de causa-consequência se interrompe nessa parte. A substituição dos governantes, nesse momento do texto, sugere uma estratégia de coesão entre o texto que se encerra e o texto que será iniciado na sequência.



Com base em exemplos de diagramas de Martin e Rose (2008) para as explicações sequenciais que unem os eventos, a Figura 18 ilustra a relação entre os eventos estabelecendo uma explicação sequencial.

Figura 18 – Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD2



O esquema da Figura 18 apresenta a relação entre os eventos. As setas apontam as causas em direção às consequências conforme a organização do texto e os elementos linguísticos entre os círculos indicam as relações, pelo sistema de Conjunção, que estão expressas no texto. Isto

é: a queda da inflação é consequência do corte de gastos e aumento da arrecadação; o aumento da impopularidade do governo é outra consequência do corte de gastos e aumento da inflação, gerando a eleição de governadores críticos ao RM; a eleição faz com que tenham-se novas consequências que são os três AI; o aumento do poder do presidente, possibilitado pela AI-4, gera o decreto de duas leis opressivas: Lei da Imprensa e Lei da Segurança.

O texto FTD3 – Governo Costa e Silva também instancia um relato histórico explicativo, iniciando com a etapa Orientação, a qual é dividida em uma fase na qual apresenta o fenômeno que é explicado na etapa Explicação de eventos (Quadro 20).

Quadro 20 – Orientação e Explicação de eventos do texto FTD3 – Governo Costa e Silva

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	Governo Costa e Silva Durante o governo Costa e Silva (1967-1969), as manifestações contra o Regime Militar <u>se tornaram mais</u> intensas.
	cenário	Estudantes, operários e políticos No ano de 1968, <u>cresceu</u> o movimento estudantil em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	evento 1	Numa manifestação ocorrida <b>em março</b> , no Rio de Janeiro, contra a qualidade da alimentação fornecida aos estudantes no restaurante universitário Calabouço, o paraense Edson Luís Lima Souto, de 18 anos, <u>foi morto</u> pela polícia,
	consequência 1	o que <u>provocou</u> uma onda de protestos; o maior deles <u>foi</u> a Passeata dos Cem Mil, na qual estudantes, políticos, artistas, trabalhadores e um grande número de mulheres <u>saíram</u> às ruas do Rio de Janeiro em protesto contra o Regime Militar.
	evento 2	<b>Em outubro de 1968</b> , os estudantes <u>desafiaram</u> o governo <u>mais uma vez</u> <u>realizando</u> em Ibiúna, no interior de São Paulo, o 30 <sup>a</sup> Congresso da UNE.
	consequência 2	<u>Mas</u> a polícia <u>invadiu</u> o local e <u>prendeu</u> cerca de <u>setecentos</u> estudantes que participavam do Congresso.
Legenda: <b>Vermelho:</b> processos materiais <b>Amarelo:</b> processos relacionais <b>Laranja:</b> processos existenciais <b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade) <b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação) <b>Destaque em amarelo:</b> gradação (Avaliatividade) <b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção) <b>Destaque em cinza:</b> adição (Conjunção)		

Fonte: organizado pela autora.

A Orientação dá foco às manifestações contra o regime. Destaca-se que, até então, no livro não foram usados sinônimos para a ditadura; sempre que retomada, é utilizada a estratégia de repetição da expressão Regime Militar. Também, utiliza-se uma gradação (*mais intensas*) como estratégia de comparação com períodos anteriores. A fase cenário, na etapa Explicação de eventos, é constituída por um subtítulo e o primeiro parágrafo descreve, por meio de uma circunstância temporal específica (*No ano de 1968*), e um processo existencial (*creceu o movimento*), a existência e amplitude que o movimento estudantil ganhou no Brasil. A escolha por “crescer” como processo indica uma avaliação positiva desse movimento que se fortaleceu como coletivo contra o regime ditatorial.

O texto se desenvolve com a duas fases de consequência com eventos relacionados aos protestos estudantis. A transição de uma fase para outra é marcada por uma circunstância de tempo ou lugar indicando um novo evento (*Numa manifestação ocorrida em março; Em outubro de 1968*). O primeiro evento é a morte de um estudante, evento que gera outro: protestos. A oração “estudantes, políticos, artistas, trabalhadores e um grande número de mulheres saíram às ruas do Rio de Janeiro em protesto contra o Regime Militar” tem, pois, como agentes não mais o governo (como se verifica em FTD1, FTD2, FTD3), mas participantes que até então eram, em grande parte, Meta dos processos materiais. Estes participantes, na função de Ator, agem em eventos de caráter de revolta e luta.

Outros eventos são apresentados com uma circunstância precisa de tempo. O congresso da UNE realizado por estudantes gerou a consequência tendo o governo como Ator da invasão do local e prisão de setecentos estudantes.

Em seguida, é, novamente, apresentada uma fase cenário que antecede novos eventos relacionados à contextualização dada sobre as lutas dos operários. Os eventos que seguem são iniciados por circunstância de tempo e espaço, marcas importantes para os eventos históricos e para o objetivo do gênero de recontar fatos históricos, explicando-os. Os eventos são apresentados cronologicamente, um como consequência do outro. Cada evento de mobilização pelos trabalhadores ou estudantes gera um evento de repressão por parte do governo. O Quadro 21 apresenta a continuação da etapa Explicação de eventos, com eventos para o mesmo fenômeno de aumento de manifestações, mas, agora, por parte dos operários.

Quadro 21 – Continuação da Explicação de eventos do texto FTD3 – Governo Costa e Silva

ETAPA	FASE	TEXTO
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	cenário	Nesse mesmo ano, o movimento operário também mostrou sua disposição de luta em duas grandes greves por aumentos de salários.
	evento	Uma em Contagem, perto de Belo Horizonte (MG), envolvendo cerca de 15 mil trabalhadores, e outra em Osasco, na grande São Paulo.
	consequência 1	Essa última foi reprimida com muita violência, com a invasão do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e a prisão de quatrocentos trabalhadores por tropas do Exército.
	consequência 2	<p>Nesse contexto, o deputado do MDB, Márcio Moreira Alves, fez um discurso, em 1968, no qual conclamava a população a não comparecer à parada militar para comemorar o 7 de setembro e pedia às mulheres para não namorarem oficiais que participavam da repressão. O discurso de Moreira Alves serviu de pretexto para que o governo Costa e Silva decretasse o Ato Institucional nº 5 (AI-5), o mais opressivo de todos os atos da ditadura militar.</p> <p>Pelo AI-5, o presidente da República passava a ter o poder de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fechar o Congresso Nacional;</li> <li>• cassar políticos eleitos pelo povo;</li> <li>• demitir, transferir e aposentar funcionários públicos;</li> <li>• decretar estado de sítio e suspender o direito de habeas corpus aos acusados de crimes contra a segurança nacional.</li> </ul> <p>Além disso, facilitava-se ao presidente fazer leis e ordenar a intervenção nos estados e municípios.</p> <p>Com base no AI-5, o governo militar fechou o Congresso, cassou o mandato de centenas de políticos e prendeu milhares de pessoas de oposição em todo o país.</p>
consequência 3	Nesse clima de grande tensão, Costa e Silva foi vítima de um derrame e afastou-se da presidência. Por lei, devia assumir o vice-presidente, o civil Pedro Aleixo. Mas uma Junta Militar desrespeitou a Constituição e ocupou o governo do país por quase dois meses: de agosto a outubro de 1969 e nesse período fez aprovar a Emenda Constitucional de 1969, que ampliava os poderes do presidente da República e incorporava à Constituição a pena de morte, a pena de banimento e a prisão perpétua em caso de “guerra revolucionária ou subversiva”.	
<p>Legenda:</p> <p>Vermelho: processos materiais</p> <p>Verde: processos verbais</p> <p>Amarelo: processos relacionais</p> <p>Sublinhado: atividades (Ideação)</p>		

Destaque em rosa:	atitude (Avaliatividade)
Destaque em amarelo:	gradação (Avaliatividade)
Destaque em verde:	causa-consequência (Conjunção)
Destaque em cinza:	adição (Conjunção)

Fonte: organizado pela autora.

A intensa frequência de protestos, marcados com avaliação positiva pelos autores, fez com que gerasse novos eventos: discurso do deputado Márcio Moreira Alves e, em seguida, a criação de mais um AI, aquele mais repressivo de todo o período.

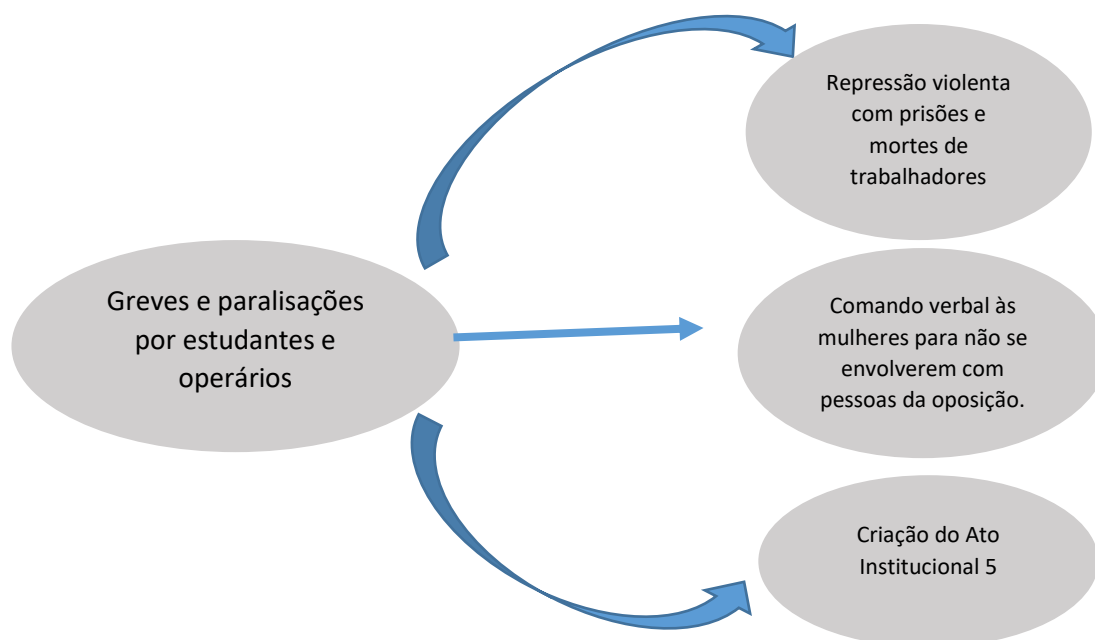
Percebe-se que a consequência 2 advém de dois eventos anteriores (intensa manifestação de estudantes e intensa manifestação de operários). Na consequência 2, o primeiro evento é o discurso do deputado que, por meio de dois processos verbais (*conclamar* e *pedir*), faz uma solicitação às mulheres. Conclamar, segundo consta no dicionário Aurélio (2010), significa bradar, gritar, o que faz com que este pedido seja mais uma ordem. A relação de causa e consequência entre o discurso do deputado e a criação do AI-5 é marcada pela oração *serviu de pretexto*. O AI-5 é, na fase seguinte detalhado para comprovar a avaliação de ser o “mais opressivo de todos os atos da ditadura”. Neste momento, *ditadura* aparece como um sinônimo para retomar Regime Militar. É possível perceber que o detalhamento das ações possibilitadas pelo AI-5 é marcado por processos materiais, todos tendo como Ator *governo militar e presidente*, e, como Meta, grupos da oposição (*políticos eleitos pelo povo; funcionários públicos; direito de habeas corpus aos acusados de crimes contra a segurança nacional; milhares de pessoas de oposição em todo o país*).

A fase final da explicação histórica, consequência 3, é iniciada por uma circunstância de tempo com apreciação, indicando um evento simultâneo (*nesse clima de grande tensão*). A consequência final é o afastamento de Costa e Silva. Diferente do texto FTD2, aqui é informada a causa da substituição do presidente.

O texto que explica os eventos ocorridos no período de governo de Costa e Silva encerra com o evento – apresentado por processo material com julgamento por sanção social, *desrespeitou* – de que a Junta Militar governou durante dois meses, tempo em que aprovou mais uma Emenda. Importante destacar aqui que a aprovação da Emenda à Constituição foi realizada apenas por um pequeno grupo que estava no poder e em um curto tempo, de dois meses. Como visto no relato histórico FTD10, o qual encerra o capítulo, os processos que marcam uma nova Constituição são apresentados junto de circunstâncias de tempo a longo prazo (um ano e oito meses), pensados por um grupo junto dos cidadãos.

A Figura 19 ilustra a relação entre os eventos estabelecendo uma explicação consequencial, quando um mesmo evento gera várias consequências.

Figura 19 – Relação de eventos por meio de explicação consequencial em FTD3



Fonte: elaborado pela autora.

O relato histórico explicativo seguinte (FTD4) é intitulado Governo Médici e é constituído por uma etapa Orientação e uma série de eventos, os quais são, em dois momentos, marcados por um subtítulo para destacar as ações daquele momento.

Quadro 22 – Relato histórico explicativo *FTD4* – Governo Médici

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	Governo Médici <b>Em outubro de 1969</b> , o Congresso foi reaberto apenas para aprovar a indicação de outro general à presidência da república: Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974), cujo governo foi o mais repressivo da história brasileira.
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	eventos	Qualquer cidadão suspeito de ser “subversivo” – nome que o governo dava aos que discordavam dele – podia ser detido, torturado e morto, sem que a família soubesse de seu paradeiro e sem que nenhuma autoridade jurídica fosse consultada. Universidades foram invadidas; professores, jornalistas, artistas, estudantes, religiosos e militares contrários à ditadura foram perseguidos; os órgãos de repressão como o SNI (Serviço Nacional de Informação) e o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) foram aperfeiçoados. Seus agentes praticavam espancamentos, afogamentos, choques elétricos e outras formas de tortura.

	consequência 1	<b>Com</b> o aumento da repressão, cresceu <b>também</b> a resistência democrática ao Regime Militar, por meio de abaixo-assinados, protestos de rua, oposição parlamentar, jornais, de espetáculos teatrais e de festivais de música popular brasileira.
	consequência 2	A resistência armada Uma <b>pequena</b> parte da oposição <b>montou</b> organizações guerrilheiras e <b>partiu</b> para a luta armada contra o governo. Os principais líderes guerrilheiros na época <b>eram</b> o ex-deputado Carlos Marighella e o ex-capitão Carlos Lamarca. Eles <b>praticavam</b> vários tipos de ações violentas, como assaltos a bancos, para financiar a guerrilha, e o sequestro de diplomatas estrangeiros, para trocá-los por presos políticos. <b>Em 1969</b> , os guerrilheiros <b>sequestraram</b> o embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick e, <b>no ano seguinte</b> , o embaixador da Alemanha Ocidental, Ehrenfried von Hollnben. <b>Ainda</b> durante o governo Médici, um grupo de 69 membros do Partido Comunista do Brasil <b>instalou-se</b> no Araguaia, na área conhecida como Bico do Papagaio, entre os estados do Pará, Maranhão e Tocantins, a fim de <b>montar</b> núcleos guerrilheiros na região.
	consequência 3	O governo, <b>porém</b> , <b>reagiu</b> enviando para a região <b>milhares</b> de soldados que <b>liquidaram</b> os focos de guerrilha ali existentes. No final do governo Médici, a guerrilha já tinha <b>sido desmantelada</b> e seus integrantes <b>estavam presos, mortos ou exilados</b> .
	consequência 4	<b>Além da violência</b> , Médici recorreu <b>também</b> à propaganda, <b>martelando</b> por meio da TV <i>slogans</i> como “Ninguém segura este país” e “Brasil: ame-o ou deixe-o”. O próprio presidente Médici <b>se apresentava</b> como um homem do povo, <b>apaixonado</b> por futebol e torcedor número 1 da seleção brasileira. A conquista do tricampeonato de futebol pela seleção “canarinho” na copa do mundo de 1970 <b>foi apresentada</b> como <b>mais</b> uma <b>vitória</b> do governo Médici.
	evento final	<b>Nessa época</b> , além da propaganda oficial, <b>outro</b> fator ajudou Médici a conseguir apoio de parte da população: o crescimento da economia.
<p>Legenda:</p> <p><b>Amarelo:</b> processos relacionais</p> <p><b>Vermelho:</b> processos materiais</p> <p><b>Negrito:</b> Circunstâncias de tempo (Transitividade)</p> <p><b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação)</p> <p><b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em amarelo:</b> gradação (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção)</p> <p><b>Destaque em azul:</b> tempo (Conjunção)</p>		

Destaque em cinza: adição (Conjunção)
---------------------------------------

Fonte: organizado pela autora.

Na Orientação, assim como nos textos anteriores, é apresentada uma síntese do governo, os anos em que Médici esteve no poder e um julgamento acompanhado de gradação – *o mais repressivo da história brasileira*. Essa avaliação é comprovada no decorrer do texto pela etapa Explicação de eventos. O primeiro evento é apresentado por meio de um processo relacional que atribui o sentido de permissão de prisão, morte e perseguição a qualquer sujeito subversivo. Os Atributos *detido, torturado e morto* caracterizam os *cidadãos suspeitos de serem subversivos*. Em sequência, há uma série de eventos que colocam em proeminência a vítima das ações violentas: universidade, professores, jornalistas, artistas, estudantes, religiosos e militares contrários à ditadura. Após, há evidência do Ator dos próximos processos materiais como os agentes do Serviço Nacional de Informação e o Departamento de Ordem Política e Social. A Meta desses processos, nesse momento, é omitida, pois o destaque é dado ao processo. Porém, mesmo omitido, é possível recuperar, pelo contexto, quem sofria com essas ações. Ainda, destaca-se que o Escopo-Processo atua com importante função: o processo material *praticavam* tem seu sentido completado pelo Escopo *espancamentos, afogamentos, choques elétricos e outras formas de tortura*. Correspondem, assim, a eventos violentos como a espancar, afogar, eletrocutar, torturar. Todos esses eventos indicam atos violentos às artes, à educação e à comunicação.

A consequência 1 é provada pelo aumento da repressão como indica a preposição *com* que inicia a etapa. que segue é consequência do evento anterior, o aumento da repressão. Essa consequência, realizada pelos grupos de resistência, diferente das ações do governo, eram em grande parte, pacíficas, por meio de manifestações em jornais, teatros e festivais de música. Além da consequência 1, o aumento da resistência gerou outra forma de resistência (consequência 2). Essa consequência é indicada com um subtítulo em negrito, pois muitos – atualmente – ainda usam o argumento de que a resistência armada foi a mais visível. Porém, o texto, logo de início, já apresenta um quantificador (*pequena parte*) sugerindo que foi pouco expressiva essa forma de resistência. Os guerrilheiros desempenham função de Ator de processos materiais (*...montou organizações, partiu para a luta armada...*), porém os eventos são – diferente de ações do governo – localizados em uma sequência precisa de tempo, realizada por circunstâncias temporais (*em 1969; no ano seguinte; durante o governo Médici*), enquanto as ações violentas do governo não são situadas com precisão no tempo, já que elas ocorriam de forma mais permanente e não temporária. Além disso, os guerrilheiros são quantificados (*um*



grupo de 69 membros) ou especificados pelo próprio nome (*ex-deputado Carlos Marighella e o ex-capitão Carlos Lamarca*). O governo reage aos eventos praticados por esse seletivo grupo com mais violência (*soldados que liquidaram os focos de guerrilha ali existentes; estavam mortos, presos ou exilados*) e, em contraponto aos 69 guerrilheiros, envia “milhares de soldados”.

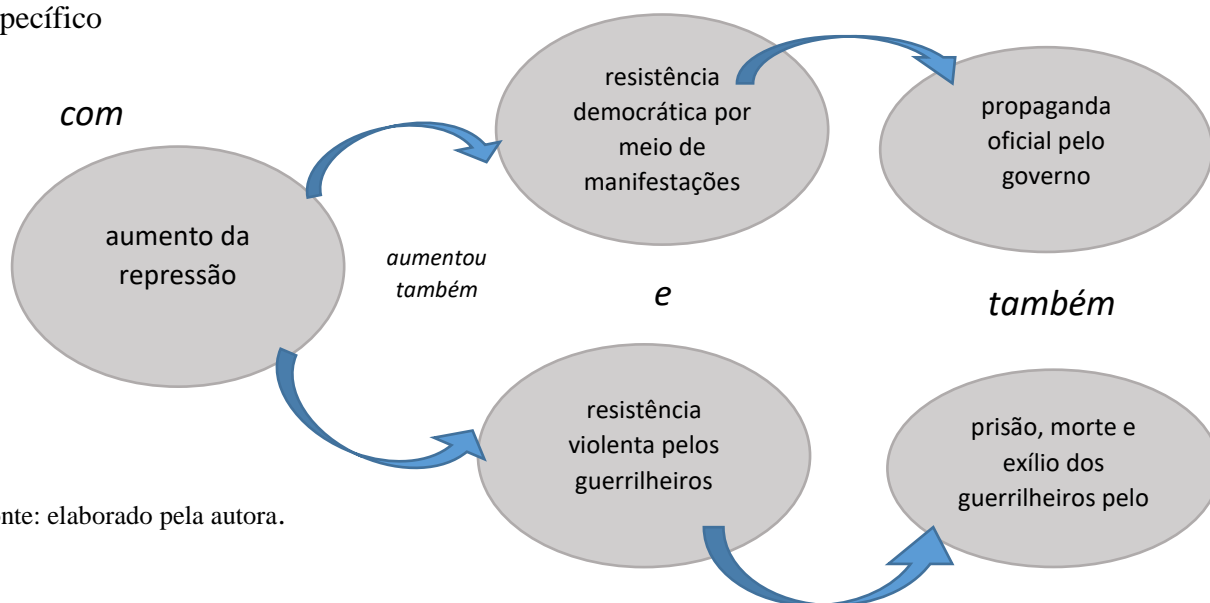
Essa sequência de eventos, como mencionado, é articulada por relação de causa e consequência em que as ações do governo aparecem com mais intensidade a cada ação do grupo da oposição. A relação entre os eventos, em uma explicação sequencial, pode, pois, ser ilustrada de dois modos: conforme a Figura 20, de forma mais abrangente, e conforme a Figura 21 de forma mais específica. Cabe ao professor optar por um que satisfaça de forma mais eficaz o objetivo da aula em um contexto específico.

Figura 20 – Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD4, de modo mais abrangente



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 21 – Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD4, de modo mais específico



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda referindo-se ao governo de Médici, o qual ocupa maior extensão nas páginas do livro, o texto seguinte, FTD5, dá foco à economia no período.

Quadro 22 – Relato histórico explicativo em FTD5 – O “milagre econômico”

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	O “milagre econômico” O chamado “milagre” econômico brasileiro se caracterizava pela combinação de três fatores conjugados: crescimento da economia em cerca de 11% ao ano, taxas de inflação relativamente baixas e aumento do comércio exterior em mais de 3 vezes. Essa combinação interessante recebeu o nome de “milagre econômico”.
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	fato	A maioria dos historiadores afirma que o milagre ocorreu devido a fatores externos e internos.
	causa 1	Externamente, a conjuntura era favorável (entre 1961 e 1973, a economia norte-americana cresceu a uma taxa média de 4,5% ao ano; o Japão a uma taxa de 9,4%; a Alemanha, 4,3% e a Itália a 4,9%).
	causa 2	Internamente, o governo adotou uma política de incentivos fiscais para atrair investidores nacionais e estrangeiros, concedendo-lhes facilidades para atuar no Brasil e uma política trabalhista que comprimia os salários dos trabalhadores de baixa renda, diminuindo o custo da mão de obra.
	causa 3	E, além disso, por meio de uma série de ajustes, conseguiu um razoável equilíbrio nas contas públicas.
	consequência 1	O capital acumulado por esses meios alimentou um extraordinário crescimento da indústria, especialmente a de bens de consumo duráveis, como eletrodomésticos e automóveis.
	consequência 2	Incentivadas pelo governo e por uma situação externa favorável, as exportações brasileiras também cresceram.
	consequência 3	O governo aproveitou-se do crescimento da economia para investir na realização de grandes obras, como a ponte Rio-Niterói, hidrelétrica de Itaipu e as usinas nucleares.
<p>Legenda:</p> <p>Amarelo: processos relacionais</p> <p>Verde: processos verbais</p> <p>Vermelho: processos materiais</p> <p>Sublinhado: atividades (Ideação)</p> <p>Destaque em rosa: atitude (Avaliatividade)</p> <p>Destaque em amarelo: gradação (Avaliatividade)</p> <p>Destaque em cinza: adição (Conjunção)</p>		

Fonte: organizado pela autora.

Na etapa Orientação, há presença de um processo relacional que define o que foi, em geral, o “milagre econômico”, como ficou conhecido na época. Após, por meio de normalizações, são apresentados três fatos que ocorreram durante o período (*crescimento da economia, aumento do comércio exterior*).

O texto segue com a etapa Explicação de eventos, constituída por sete fases. Inicialmente, há a apresentação de um fato indicando motivos internos e externos que fizeram com que a economia melhorasse. Nesta fase, fato, é trazida uma voz externa de especialistas da área (*historiadores*) para confirmar as causas do avanço na economia. Essa voz externa é introduzida no texto por meio de uma oração verbal, em relato que indica que aspectos externos e internos influenciaram o período. Após essa síntese, há uma explicação, primeiro, dos fatores externos – em que a economia cresceu em outros países, influenciando o Brasil – para, em segundo, apresentar os fatores internos por meio de ações do governo militar – adoção de uma política de incentivos fiscais com facilidades para investidores estrangeiros e uma política trabalhista que comprimia os salários dos trabalhadores, diminuindo o custo de mão-de-obra. As atividades são representadas por processos materiais que privilegiavam o governo e empresários e que, por outro lado, prejudicavam os trabalhadores, ao baixar o custo de mão-de-obra. A terceira causa é indicada por uma conjunção de adição – soma (além disso) indicando uma ação a mais do governo: série de ajustes. Após as causas que explicam o fato, são apresentadas três consequências. A primeira refere-se ao aumento da indústria – principalmente eletrodomésticos e automóveis; a segunda refere-se ao aumento das exportações e a terceira refere-se a construções de grandes obras como hidrelétrica e usinas nucleares.

O texto FTD5 (Quadro 24) é marcado por um subtítulo – O fim do “milagre” – e explica como ocorreu o esgotamento dos avanços na economia.

Quadro 24 – Continuação do relato histórico explicativo em FTD5

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	O fim do “milagre” <b>Em 1973</b> , último ano do governo Médici, <b>por motivos</b> internos e externos o “milagre econômico” começou a dar sinais de esgotamento.
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	causa 1	Externamente, <b>após a Guerra Árabe-Israelense (1973)</b> , os países árabes <b>quadruplicaram</b> o preço do barril de petróleo, o que <b>provocou</b> um <b>forte abalo</b> na economia brasileira, <b>já que</b> cerca de 80% do petróleo que o país consumia <b>era</b> importado. <b>Para</b> pagar esse petróleo, o Brasil

		<b>gastava</b> quase a metade do que ganhava com suas exportações.
	causa 2	Internamente, <b>devido aos</b> baixos salários, a maioria da população já não conseguia comprar o que as empresas aqui instaladas produziam.
	consequências	<b>Ao mesmo tempo</b> , o PIB <b>começou a declinar</b> e a inflação <b>voltou a crescer</b> . A dívida externa e a diferença entre os mais ricos e os mais pobres <b>também aumentaram</b> . O Brasil tinha passado à condição de décima potência capitalista do mundo, mas <b>era</b> um país com alta concentração de renda, e que <b>deixava muito a desejar</b> quanto aos indicadores sociais (mortalidade infantil, esperança de vida, taxa de analfabetismo, entre outros).
	reflexão	O próprio general Médici <b>reconheceu</b> a desigualdade social existente no país ao <b>dizer</b> “a economia vai bem, mas o povo ainda vai mal”.
<p>Legenda:</p> <p><b>Amarelo:</b> processos relacionais</p> <p><b>Verde:</b> processos verbais</p> <p><b>Vermelho:</b> processos materiais</p> <p><b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade)</p> <p><b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação)</p> <p><b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em amarelo:</b> gradação (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção)</p> <p><b>Destaque em azul:</b> tempo (Conjunção)</p> <p><b>Destaque em cinza:</b> adição (Conjunção)</p>		

Fonte: organizado pela autora.

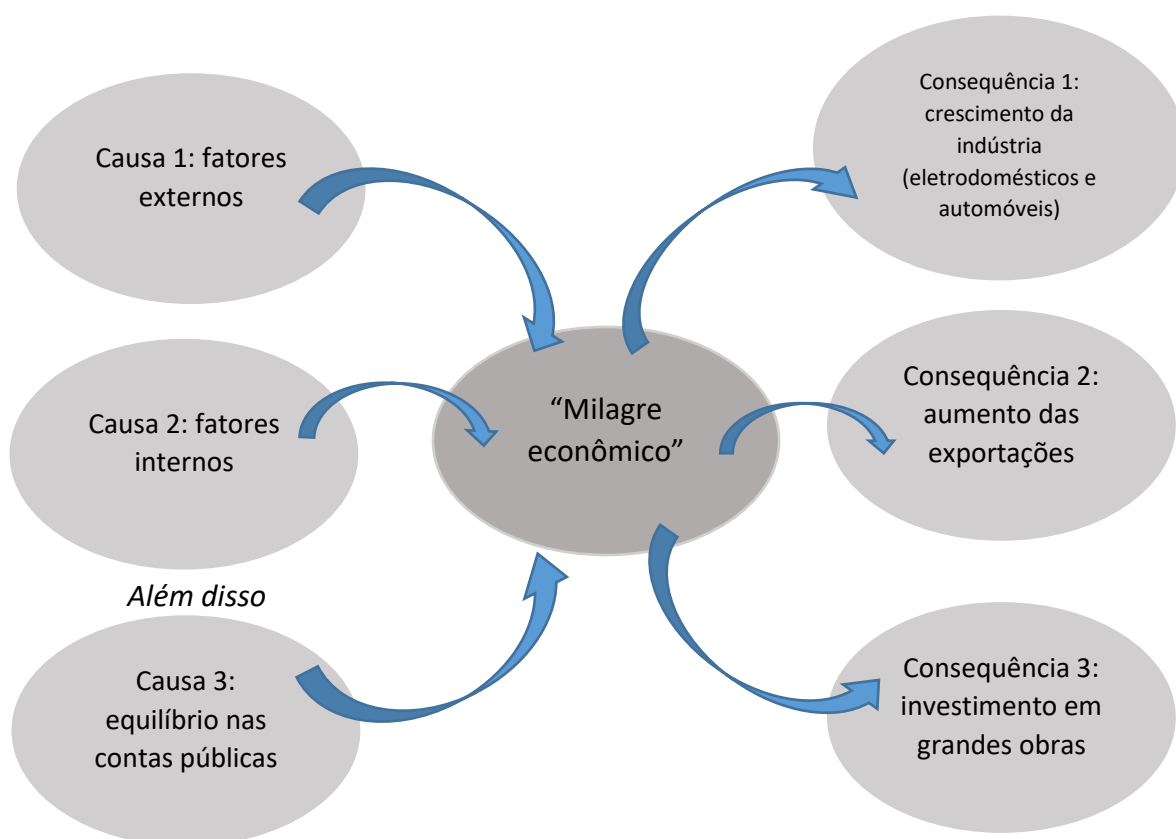
Para apresentar e explicar como ocorreu o fim do “milagre”, o texto recorre a uma nova etapa de Orientação, fase cenário, com circunstância de tempo preciso (*Em 1973*), acompanhado de um aposto (*o último ano do governo Médici*), cujo objetivo é trazer uma informação complementar ao ano do ocorrido. Também faz uma síntese apresentando que o encerramento do “milagre” ocorreu devido a fatores externos e internos, os quais são elencados na etapa Explicação de eventos.

A etapa de Explicação de eventos segue com destaque aos fatores externos, como o aumento do preço do petróleo após a Guerra árabe-Israelense. O uso de processos materiais como “provocou” indica, também, a relação causa-consequência desse fato para a economia brasileira. O recurso de conjunção “para” também indica a finalidade do gasto de um alto valor pago pelo Brasil. As causas internas da queda na economia são indicadas também por recursos de conjunção (*devido; já que*), as quais se referem-se aos baixos salários que faziam com que a população não comprasse produtos e, assim, a economia não rendesse ganhos favoráveis.

Um evento simultâneo (apresentado pela circunstância temporal *ao mesmo tempo*) é apresentado na penúltima fase do texto. Indica que o Brasil havia, nesse período, havia se tornado uma potência entre países capitalistas, porém são destacados outros problemas que abalam a população em geral. Por fim, o texto encerra com uma citação do próprio presidente da época que avalia a economia como boa, entretanto o povo como em estado indesejável.

A relação entre os eventos do relato histórico explicativo se dá em uma explicação fatorial e uma explicação consequencial e pode ser ilustrada conforme Figura 22.

Figura 22 – Relação de eventos por meio de explicação fatorial e consequencial em FTD5



Fonte: elaborado pela autora.

O evento considerado como “milagre econômico” ocorre devido a três causas simultâneas, correspondendo a uma explicação fatorial. Também há destaque para as três consequências geradas a partir do “milagre econômico”, sendo, pois, uma explicação consequencial.

A partir do texto FTD6 – Governo Geisel, os processos deixam de ser predominantemente materiais e com avaliação de julgamento ou apreciação negativa. Iniciam-

se, de forma lenta, os avanços e tem-se uma maior abertura ao diálogo: processos verbais, comportamentais, relacionais, como será apresentado a seguir.

O relato histórico explicativo instanciado nesse texto traz, na etapa Explicação de eventos, subtítulos que destacam eventos da economia (campo que vinha sendo discutido) e da política. Assim como os demais textos que se referem a um governo, FTD6 inicia, na etapa Orientação, com uma fase cenário indicando características gerais do general presidente da época e o que o leitor pode esperar dos eventos seguintes. Neste caso, Ernesto Geisel é caracterizado como diferente dos outros dois anteriores, não sendo mais tão “linha dura”.

Quadro 25 – Relato histórico explicativo em FTD6

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	Governo Geisel O general Ernesto Geisel, presidente do Brasil entre 1974 e 1979, <b>era</b> castelista; <b>diferenciava-se</b> , portanto, dos dois generais <b>da linha dura</b> (Costa e Silva e Médici), que governaram antes dele.
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	ações para economia	Economia O governo Geisel <b>lançou</b> o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), cujos objetivos principais <b>eram</b> : <b>manter</b> altas taxas de crescimento econômico; <b>estimular</b> a produção de bens de capital, como máquinas e equipamentos pesados, e <b>aumentar</b> a produção de insumos básicos considerados essenciais à industrialização acelerada.
	ações para problema energético	<b>E para</b> <b>enfrentar</b> o problema energético, o governo Geisel <b>investiu</b> na substituição parcial da gasolina pelo álcool e na construção de hidrelétricas, cujos exemplos mais expressivos foram Itaipu (PR), Sobradinho (BA) e Tucuruí (PA).
	fato	Quando Geisel assumiu o poder, os países ricos <b>reagiam</b> à crise do petróleo (1973) <b>elevando</b> fortemente os juros sobre o dinheiro que emprestavam. Apesar disso, Geisel <b>continuou</b> <b>tomando</b> empréstimos dos bancos internacionais em dólares e <b>ofereceu</b> <b>facilidade</b> aos investidores estrangeiros.
	consequência	<b>Estimulada por</b> capitais externos, a economia brasileira <b>continuou</b> <b>crescendo</b> , (cerca de 7% ao ano); em compensação, a inflação <b>voltou a subir</b> e a dívida externa <b>aumentou</b> mais de 3 vezes.
Legenda: <b>Amarelo</b> : processos relacionais <b>Lilás</b> : processos comportamentais <b>Vermelho</b> : processos materiais		

<b>Sublinhado:</b>	atividades (Ideação)
<b>Destaque em rosa:</b>	atitude (Avaliatividade)
<b>Destaque em amarelo:</b>	gradação (Avaliatividade)
<b>Destaque em verde:</b>	causa-consequência (Conjunção)
<b>Destaque em cinza:</b>	adição (Conjunção)

Fonte: organizado pela autora.

A primeira parte do texto FTD6, que trata sobre a economia durante o governo Geisel, é constituída, na etapa Explicação de eventos, por ações realizadas pelo governo para equilibrar a economia e, depois, para reduzir o problema energético. Os processos materiais utilizados para apresentar os eventos no governo de Geisel não têm mais caráter violento (*lançou, estimulou, investiu, aumentou, elevou, ofereceu...*). Cada ação é apresentada juntamente a um problema deixado pelo governo anterior, como em “*para enfrentar o problema energético, o governo Geisel investiu na substituição parcial da gasolina pelo álcool e na construção de hidrelétricas [...]*”. Em seguida é apresentado o fato de como estava a situação com investimentos de países desenvolvidos em relação ao Brasil na época em que Geisel assumiu o governo. Mesmo com os juros altos dos países, Geisel seguiu em ações para a economia brasileira crescer. Porém, ao final desta primeira parte do texto, é apresentada a consequência de que a inflação voltou a subir e a dívida externa aumentou três vezes.

O texto FTD6 segue com um subtítulo indicando o campo – Política. Neste momento, os eventos são apresentados a fim de evidenciar a postura de Geisel diferenciada dos outros dois presidentes anteriores, como mencionado na fase cenário.

Quadro 26 – Continuação do Relato histórico explicativo em FTD6

ETAPA	FASE	TEXTO
	Fato	Política O presidente Geisel <b>era</b> favorável a que os militares <b>devolvessem</b> o poder aos civis e <b>voltassem</b> para os quartéis. <b>Mas</b> , na visão dele, essa abertura política, deveria ser <b>lenta, gradual e segura</b> ; e, para garantir que ela ocorresse, <b>era</b> necessário <b>controlar</b> tanto a oposição democrática quanto os generais da linha dura.
	Evento	<b>Em 1974</b> , o presidente Geisel <b>iniciou</b> o processo de abertura, <b>permitindo</b> a propaganda eleitoral no rádio e na televisão.
	consequência 1	<b>Mas</b> , ao contrário do que ele esperava, a vitória nas eleições parlamentares daquele ano coube ao MDB, partido de oposição. Os militares da “linha dura”, que eram contrários à abertura, <b>acusaram</b> o MDB de ter

EXPLICAÇÃO DE EVENTOS		ganhado aquelas eleições com os votos dos comunistas e <b>iniciaram</b> , uma <b>violenta perseguição</b> a eles.
	consequência 2	<b>Em outubro de 1975</b> , o jornalista Vladimir Herzog, diretor de jornalismo da TV Cultura, <b>foi chamado</b> a depor em um quartel do II Exército, em São Paulo por suposta ligação com o Partido Comunista. Ele <b>se dirigiu</b> ao local e, <b>no dia seguinte</b> , <b>apareceu</b> morto numa cela, asfixiado.
	reação	Os responsáveis pelos órgãos de repressão <b>disseram</b> que ele cometera suicídio, <b>mas ninguém</b> acreditou nessa versão. A notícia da morte do jornalista <b>chocou</b> a sociedade brasileira.
	consequência 3	Apesar das reações da sociedade civil, <b>no início de 1976</b> , o operário Manoel Fiel Filho <b>foi torturado e morto</b> no mesmo quartel onde <b>morrera</b> Herzog.
	reação	<b>Dessa vez</b> , <b>porém</b> , o presidente Geisel não hesitou: <b>demitiu</b> o comandante do II Exército e <b>nomeou</b> em seu lugar um general de sua inteira confiança.
<p>Legenda:</p> <p><b>Amarelo:</b> processos relacionais</p> <p><b>Verde:</b> processos verbais</p> <p><b>Vermelho:</b> processos materiais</p> <p><b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade)</p> <p><b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação)</p> <p><b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em amarelo:</b> gradação (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção)</p> <p><b>Destaque em cinza:</b> adição (Conjunção)</p> <p><b>Destaque em azul:</b> tempo (Conjunção)</p>		

Fonte: organizado pela autora.

Percebe-se que o texto FTD6 segue com um fato geral sobre a postura mais democrática do presidente quanto à política. Geisel acreditava em uma abertura política, porém sua defesa aparece junto de apreciação com os atributos *lenta*, *gradual* e *segura*.

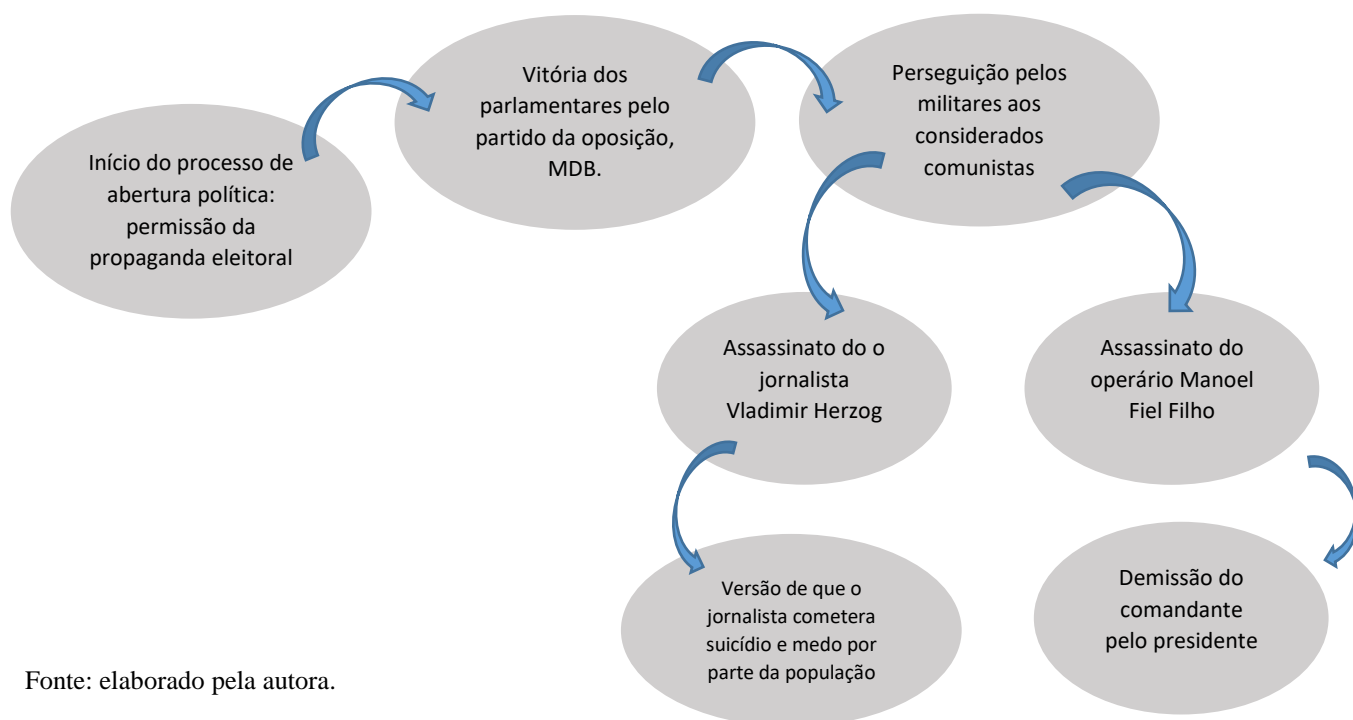
Em seguida, é apresentado o primeiro evento que indica a abertura do processo eleitoral, a divulgação de campanha eleitoral em rádio e TV. Este evento é situado em um tempo específico (1974). Esse evento é considerado um avanço, pois em seguida há menção à consequência desta ação com a marca linguística *mas*. Esta evidência linguística é categorizada com sentido aditivo, pois apresenta soma de ideias, porém por oposição (ver seção 3.3.3). A consequência 1 que segue inicia com a conjunção *mas*, desta vez, indicando relação de causa-consequência, pois revela uma reação (oposta ao esperado pelo residente) diante do fato apresentado. São apresentadas, então, duas consequências negativas desse período. As ações destas consequências não são mais realizadas pelo presidente, e sim por militares que – ainda –



estavam em cargos de liderança. Os eventos dessas duas consequências são, novamente de carácter violento (*iniciaram uma violenta perseguição a eles*). A nominalização *perseguição* é usada no texto para, em seguida, ser detalhada com dois exemplos de tortura e morte de dois representantes da oposição. A morte do primeiro, jornalista Vladimir, é apresentada com omissão dos agentes que executaram a ação, pois, na época, o fato não foi averiguado. Porém, há a informação de que a sociedade – apresentada como a maioria – sabia de que a morte não havia sido por meio de um suicídio. O segundo episódio foi a violência contra um operário, etapa apresentada por meio de uma circunstância de tempo que indica sequência ao evento anterior. A morte do operário é apresentada também com omissão dos agentes e com indicação de circunstância de lugar, mesmo espaço em que ocorrera a morte do jornalista. Esse fato, todavia, gerou outra reação pelo presidente Geisel que foi a demissão de um comandante.

A relação entre os eventos desse relato histórico explicativo pode ser ilustrada conforme a Figura 23.

Figura 23 – Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD6



Em seguida, o texto FTD7 (Quadro 27) apresenta uma fase de cenário com o campo do texto – processo de abertura – e avanços e recuos, os quais são detalhados na sequência do texto.

Quadro 27 – Relato histórico explicativo em FTD7

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	Dois passos atrás no processo de abertura O projeto de abertura do governo Geisel <b>foi</b> marcado por <b>avanços</b> e <b>recuos</b> .
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	recuo 1	Um desses <b>recuos</b> <b>foi</b> a Lei Falcão (1976), que proibia o debate político ao vivo na imprensa e <b>só</b> permitia mostrar na TV a fotografia do candidato, acompanhada de algumas <b>poucas</b> informações sobre ele e seu partido.
	recuo 2	<b>Outro</b> passo <b>atrás</b> no processo de abertura <b>foi</b> dado <b>em 1977</b> quando, ciente de que o MDB venceria as eleições que se aproximavam, Geisel <b>fechou</b> o Congresso e <b>impôs</b> um conjunto de medidas conhecidas como Pacote de Abril: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um terço dos senadores seria escolhido pelo governo, tais senadores ficaram conhecidos como senadores biônicos, isto é, <b>“fabricados”</b> e não eleitos pelo voto popular.</li> <li>• A escolha dos governadores continuaria sendo feita por eleições indiretas.</li> <li>• O mandato do próximo presidente da República passava de 5 para 6 anos.</li> </ul>
	consequência 1	Rompendo o silêncio imposto pelo Regime Militar, <b>em 1977</b> , o movimento estudantil <b>apoiou</b> a Campanha da Anistia, que vinha sendo promovida por mulheres e mães de exilados com o famoso <i>slogan</i> “anistia ampla, geral e irrestrita”.
	consequência 2	O presidente Geisel, <b>por sua vez</b> , <b>deu prosseguimento</b> a sua proposta de abertura <b>extinguindo</b> , <b>em 1978</b> , os atos institucionais – inclusive o AI-5.
	evento final	<b>No ano seguinte</b> , o general João Batista de Oliveira Figueiredo, que tinha sido indicado pelo presidente Geisel como candidato da Arena, <b>foi eleito</b> presidente da República por meio de eleições indiretas.
<p>Legenda:</p> <p><b>Amarelo:</b> processos relacionais</p> <p><b>Vermelho:</b> processos materiais</p> <p><b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade)</p> <p><b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação)</p> <p><b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em amarelo:</b> gradação (Avaliatividade)</p> <p><b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção)</p> <p><b>Destaque em cinza:</b> adição (Conjunção)</p> <p><b>Destaque em azul:</b> tempo (Conjunção)</p>		

Fonte: organizado pela autora.

São apresentados dois eventos de recuo do processo para, depois, apresentar dois eventos de reação por parte de um grupo de oposição, os estudantes, e outro pelo presidente.

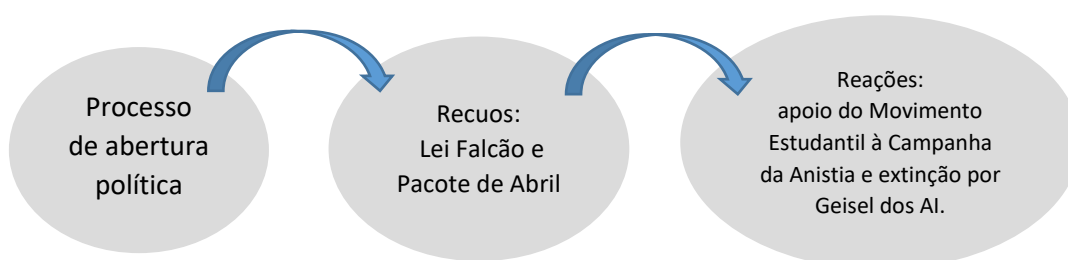
O evento 1 de recuo do processo de abertura foi a Lei, a qual se tem uma omissão do responsável pela criação e aprovação. A Lei que proibia o debate político e só mostrava a foto do candidato na TV é descrita por meio de marcas linguísticas de intensificação (*só permitia, poucas informações*) que restringe e omite a participação do coletivo no processo de eleição, marcando – ainda – uma ação característica dos tempos mais cruéis da ditadura, em que não era permitido participação social.

O recuo 2 é realizado por Geisel, participante de processos materiais (*fechou, impôs*), que representam a criação de medidas as quais, novamente, fazem com que as eleições para senadores e governadores fosse indireta. Os eventos, nesse momento, retomam os processos materiais de violência e falta de diálogo, comprovando a apreciação negativa da ação como um *passo atrás* no processo de abertura, um retrocesso, enquanto o esperado era um avanço. Por isso, esses dois recuos comprovam também a avaliação dada pelo autor do livro no início do governo Geisel, como *lenta*.

As duas fases seguintes do texto indicam consequências, reações por grupos da oposição, com destaque para o movimento estudantil. O processo material *apoiou* indica colaboração e suporte em ações que buscavam o fim de torturas. A reação seguinte, ocorre em um ano após, pelo próprio presidente, extinguindo os AI. O texto dá destaque ao AI5 (*inclusive o AI-5*), que é apresentado e avaliado, em FTD3, como o “mais opressivo de todos os atos da ditadura militar”. O evento final do texto é a apresentação do próximo presidente, eleito indiretamente, e ainda um general, João Batista de Oliveira Figueiredo.

A relação entre os eventos desse relato histórico explicativo pode ser ilustrada, de forma geral, conforme a Figura 24 em uma explicação sequencial.

Figura 24 – Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD7



Fonte: Elaborado pela autora.

O texto FTD8 – Governo João Figueiredo é iniciado com uma apresentação do cenário em que o Brasil se encontrava quando Figueiredo assumiu o governo em relação à economia. São mencionadas as manifestações intensas, as quais são descritas e explicadas na etapa Explicação de eventos. Há destaque para uma greve, a dos metalúrgicos, que foi coordenada por Luiz Inácio Lula da Silva (Quadro 28).

Quadro 28 – Relato histórico explicativo em FTD8

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	Governo João Figueiredo O presidente João Figueiredo (1979-1985) <b>assumiu</b> o poder quando o governo <b>enfrentava</b> <b>grave</b> crise econômica e as manifestações de resistência ao regime <b>se intensificavam</b> .
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	evento	<b>Uma delas</b> <b>foi</b> a greve dos metalúrgicos do ACB paulista –, que começou em 13 de março de 1979, <b>dois dias antes</b> da posse do presidente Figueiredo.
	causas	Inicialmente, os operários <b>exigiam</b> reajustes de salários; mas com a evolução do movimento passaram a <b>exigir</b> <b>também</b> liberdades democráticas. A liderança dessa greve coube ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, presidido por Luiz Inácio da Silva, o Lula.
	evento 2	<b>Na comemoração de 1º de Maio</b> , Dia do Trabalho, depois de uma missa no paço municipal de São Bernardo, <b>cerca de 150 mil</b> pessoas <b>se dirigiram</b> ao Estádio da Vila Euclides e lá <b>realizaram</b> um <b>grande</b> ato pela democratização do país. <b>Além</b> de operários, estudantes, artistas, líderes comunitários, religiosos e políticos de várias tendências, <b>também</b> esteve presente às comemorações daquele 1º de Maio, o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), que <b>liderava</b> a campanha pela “anistia ampla, geral e irrestrita”.
Legenda: <b>Verde:</b> processos verbais <b>Vermelho:</b> processos materiais <b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade) <b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação) <b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade) <b>Destaque em amarelo:</b> gradação (Avaliatividade) <b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção) <b>Destaque em cinza:</b> adição (Conjunção)		

Fonte: organizado pela autora.

Percebe-se que o cenário apresentado na etapa Orientação serve como plano de fundo para todo o restante do texto, pois o cenário dá foco para duas situações enfrentadas pelo governo quando Figueiredo assumiu: crise econômica e intensificação das manifestações. Foi nesse cenário que a posse ocorreu. O primeiro evento, identificado a partir deste cenário, é a manifestação dos operários causada pelos salários baixos e precárias condições de trabalho (fase causa). O evento 2 apresenta outro episódio de manifestação, agora não mais especificado por um grupo – como os metalúrgicos – mas, sim, por pessoas em geral (*cerca de 150 mil pessoas se dirigiram ao Estádio da Vila Euclides e lá realizaram um grande ato pela democratização do país*). Assim, o evento 2 é apresentado como soma do evento 1, sendo o segundo com maior presença e impacto na sociedade da época, pois é descrito com mais detalhes e com contexto específico (*Na comemoração de 1º de Maio, Dia do Trabalho, depois de uma missa no paço municipal de São Bernardo*). O evento 2 encerra com a menção ao movimento da Anistia pelo Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), campo que é explorado na continuação do texto e que dá um subtítulo à seção (Quadro 29).

Quadro 29 – Continuação do relato histórico explicativo em FTD8

ETAPA	FASE	TEXTO
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	evento 1	A anistia e os novos partidos Naquele mesmo ano, no mês de novembro, o governo aprovou o fim do bipartidarismo.
	consequência 1	Com isso, a Arena e o MDB foram extintos e formaram-se novos partidos. Os membros da Arena formaram o PDS (Partido Democrático Social); o extinto MDB deu origem a quatro novos partidos: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) liderado por Ulysses Guimarães; o Partido Popular (PP), encabeçado por Tancredo Neves; o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), liderado por Ivete Vargas, sobrinha-neta de Getúlio Vargas; o Partido Democrático Trabalhista (PDT), fundado por Leonel Brizola. E, em 1980, foi fundado também o Partido dos Trabalhadores (PT), que reunia sindicalista, intelectuais militantes dos movimentos sociais e era liderada por Lula.
	evento 2	No ano seguinte, dando continuidade à abertura “lenta e gradual”, o governo restabeleceu eleições diretas para governador.
	consequência 2	Em 1982, em meio à crescente impopularidade do Regime Militar, a oposição venceu as eleições para governar em estados como São Paulo (Franco Montoro- PMDB); Minas Gerais (Tancredo Neves- PMDB), Paraná (José Richa-

		PMDB) e Rio de Janeiro (Leonel Brizola-PDT). <b>Animada</b> com esse resultado, a oposição <b>fortaleceu</b> seu ideal de votar para presidente.
Legenda: <b>Vermelho:</b> processos materiais <b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade) <b>Sublinhado:</b> atividades (Ideação) <b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade) <b>Destaque em azul:</b> tempo (Conjunção) <b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção) <b>Destaque em cinza:</b> adição (Conjunção)		

Fonte: organizado pela autora.

O relato histórico explicativo em FTD8 segue com a divisão em subtítulo sobre avanços como a Anistia e a composição de novos partidos além dos dois até então existentes. O evento 1 (aprovação pelo governo do fim do bipartidarismo) inscreve o fato que fez com que gerassem as consequências seguintes: a composição de novos 4 partidos, ocorre de forma sequencial, mas com indicação que ocorreu no mesmo ano que a manifestação dos trabalhadores em São Bernardo. Com a criação de novo partidos (*dando continuidade à abertura “lenta e gradual”*) tem-se o evento 2: a eleição aberta para governadores. Esse evento, gera uma consequência: governadores da oposição ao Regime Militar vencem as eleições em grande parte dos estados. Essa medida é avaliada como positiva pela população, por meio da marca de atitude – *animada* com esse resultado.

Outro evento que indica uma sucessão de fatos com crescimento do diálogo e esperança para o fim do período ditatorial, é apresentado na sequência e indicado por um subtítulo “Diretas Já!”. O evento é descrito como um comício – antes deste momento, não se tinha estes eventos em praças públicas que reuniam a sociedade para discussão – e é ampliada espalhando-se pelo país.

Quadro 30 – Diretas Já! – Continuação do Relato histórico explicativo em FTD8

ETAPA	FASE	TEXTO
	evento	Diretas Já! Um comício <u>realizado</u> em São Paulo, <b>em 27 de novembro de 1983</b> , <u>deu início</u> à campanha por eleições diretas para presidentes da República. A campanha das Diretas Já!, como então se tornou conhecida, logo <u>se espalhou</u> pelo país, <b>animada</b> por comícios-shows.
	causa	O deputado mato-grossense Dante de Oliveira, do PMDB, havia apresentado uma emenda constitucional <u>propondo</u> a volta das eleições diretas para presidente da República.

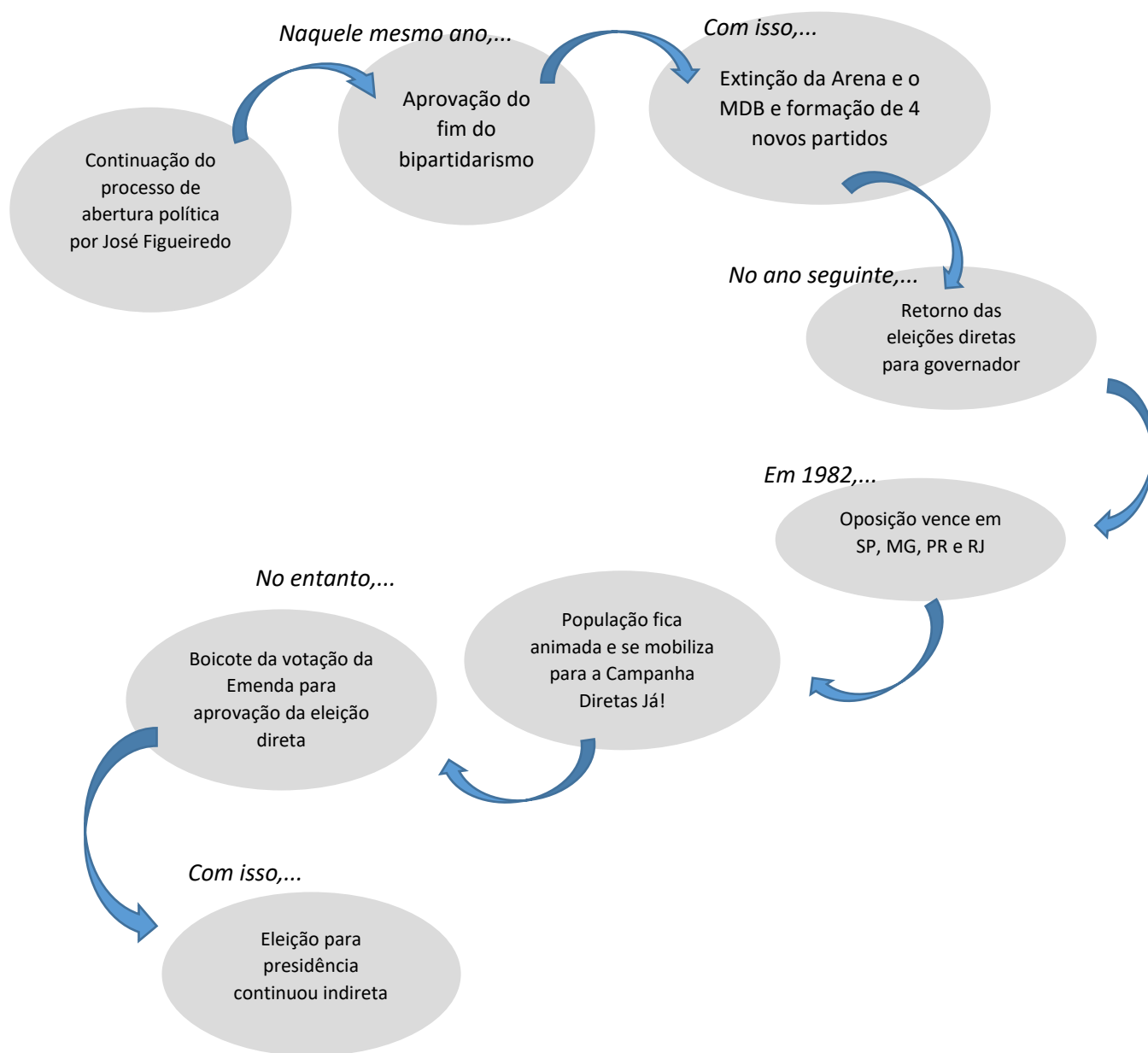
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	consequência 1	A votação da Emenda Dante de Oliveira, <b>no entanto</b> , <b>foi boicotada</b> pelo Regime Militar e não conseguiu os dois terços exigidos para a sua aprovação, o que <b>resultou</b> em uma frustração para <b>a maioria</b> dos brasileiros.
	consequência 2	<b>Com isso</b> , a eleição para a presidência da República continuou sendo indireta. <b>Em 1985</b> , a presidência foi disputada por Paulo Maluf, candidato do regime militar, e Tancredo Neves, candidato da Aliança Democrática. Tancredo Neves venceu com <b>grande</b> folga ( <b>480</b> votos contra <b>180</b> ), mas não chegou a assumir, <b>pois</b> foi internado em 14 de março, véspera da posse e, <b>devido</b> a complicações posteriores, morreu em 21 de abril de 1985.
Legenda: <b>Vermelho:</b> processos materiais <b>Negrito:</b> circunstâncias de tempo (Transitividade) <u>Sublinhado:</u> atividades (Ideação) <b>Destaque em rosa:</b> atitude (Avaliatividade) <b>Destaque em verde:</b> causa-consequência (Conjunção) <b>Destaque em amarelo:</b> gradação (Avaliatividade)		

Fonte: organizado pela autora.

O evento, apresentado no início da subseção, é o movimento Diretas Já!. Não há direcionamento para quem executou o evento, mas sim, ênfase para o efeito de se espalhar para outras partes do país, fazendo crescer a campanha por eleições diretas.

O texto segue indicando a causa para o movimento Diretas Já! ter intensificado. A proposta do projeto de emenda constitucional pela volta das eleições diretas foi *boicotado* pelo Regime Militar, levando a uma nova reação indicada pelo processo *resultou*: frustração pela maioria dos brasileiros. A consequência 2 indica, então, que as eleições diretas ainda não ocorreram e realizou-se, em 1985, uma nova eleição indireta para presidente. O resultado da eleição é apresentado por quantificação de números comprovando a vitória de Tancredo Neves, candidato pelo Regime Militar. Mesmo com o aumento de apoio da sociedade para eleições diretas, há eventos indicando relação de causa e consequência da permanência da ditadura militar. O texto finaliza com o fato de haver uma eleição indireta, mas entre dois candidatos opostos: Paulo Maluf, candidato do regime militar, e Tancredo Neves, candidato da Aliança Democrática. Tancredo vence, porém, não assume, pois morre um dia após a posse. O motivo da morte e os atores que praticam não são apresentados. A Figura 25 apresenta o esquema para a relação de eventos do relato histórico explicativo de FTD8 em uma explicação sequencial.

Figura 25 – Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD8



Fonte: Elaborado pela autora.

O último relato histórico explicativo do capítulo, FTD9 (Quadro 31), diz respeito ao governo de José Sarney, construído por uma apresentação geral das ações positivas do governo para, em seguida, serem apresentados os eventos relacionados por meio de causas e consequências.



Quadro 31 –Relato histórico explicativo em FTD9

ETAPA	FASE	TEXTO
ORIENTAÇÃO	cenário	Governo José Sarney <b>Com</b> a morte de Tancredo, o vice José Sarney <b>assumiu</b> a presidência da República. <b>E, com</b> o objetivo de ganhar a confiança dos setores democráticos, <b>restabeleceu</b> eleições diretas para presidente da República, <b>estendeu</b> o direito de voto aos analfabetos e <b>prometeu</b> ao país uma nova constituição. O lema do governo <b>era</b> : “Tudo pelo social”.
EXPLICAÇÃO DE EVENTOS	fato	Sarney <b>assumiu</b> o poder num momento em que a inflação crescia em média 18% ao mês, <b>corroendo</b> os salários e gerando <b>insatisfação</b> social.
	evento 1	<b>Para</b> enfrentar essa situação, <b>em 1986</b> , o governo Sarney <b>lançou</b> o Plano Cruzado, o qual previa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a criação de uma nova moeda, o Cruzado, para substituir o Cruzeiro (cada cruzado correspondia a 1000 cruzeiros);</li> <li>• o congelamento de preços, tarifas e serviços;</li> <li>• o reajuste automático dos salários sempre que a inflação acumulada atingisse 20%;</li> <li>• a criação do seguro desemprego.</li> </ul>
	consequências positivas do Plano	<b>Nos primeiros meses do plano</b> , a inflação <b>caiu</b> e a popularidade do governo <b>cresceu</b> .
	consequências negativas do Plano	<b>Mas, com</b> o congelamento dos preços, <b>ocorreu</b> uma corrida ao consumo e, <b>com isso</b> , começaram a faltar mercadorias, algumas de primeira necessidade. Aproveitando-se desta situação, <b>muitos</b> empresários <b>começaram a praticar</b> o ágio-cobrança acima da tabela.
	evento 2	<b>Apesar disso</b> , o governo <b>manteve</b> o congelamento de preços <b>e</b> ,
	consequência 2	<b>com isso</b> , <b>venceu</b> as eleições parlamentares e para os governos estaduais, em 15 de novembro de 1986. O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), do presidente Sarney, <b>elegeu</b> a <b>maioria</b> dos governadores, senadores e deputados.
	consequência 3	Vencida as eleições, o governo Sarney <b>reajustou</b> o preço das tarifas públicas (água, luz, gás), da gasolina, do álcool e de vários outros produtos.
	consequência 4	Esses reajustes <b>foram</b> muito <b>mal</b> recebidos pela população que se sentiu <b>enganada</b> pelo governo. <b>Ao mesmo tempo, com</b> a liberação dos preços, a inflação <b>voltou a subir</b> .
Legenda:		

<b>Verde:</b>	processos verbais
<b>Amarelo:</b>	processos relacionais
<b>Laranja:</b>	processos existenciais
<b>Vermelho:</b>	processos materiais
<b>Negrito:</b>	circunstâncias de tempo (Transitividade)
<b>Sublinhado:</b>	atividades (Ideação)
<b>Destaque em rosa:</b>	atitude (Avaliatividade)
<b>Destaque em amarelo:</b>	gradação (Avaliatividade)
<b>Destaque em verde:</b>	causa-consequência (Conjunção)
<b>Destaque em azul:</b>	tempo (Conjunção)
<b>Destaque em cinza:</b>	adição (Conjunção)

Fonte: organizado pela autora.

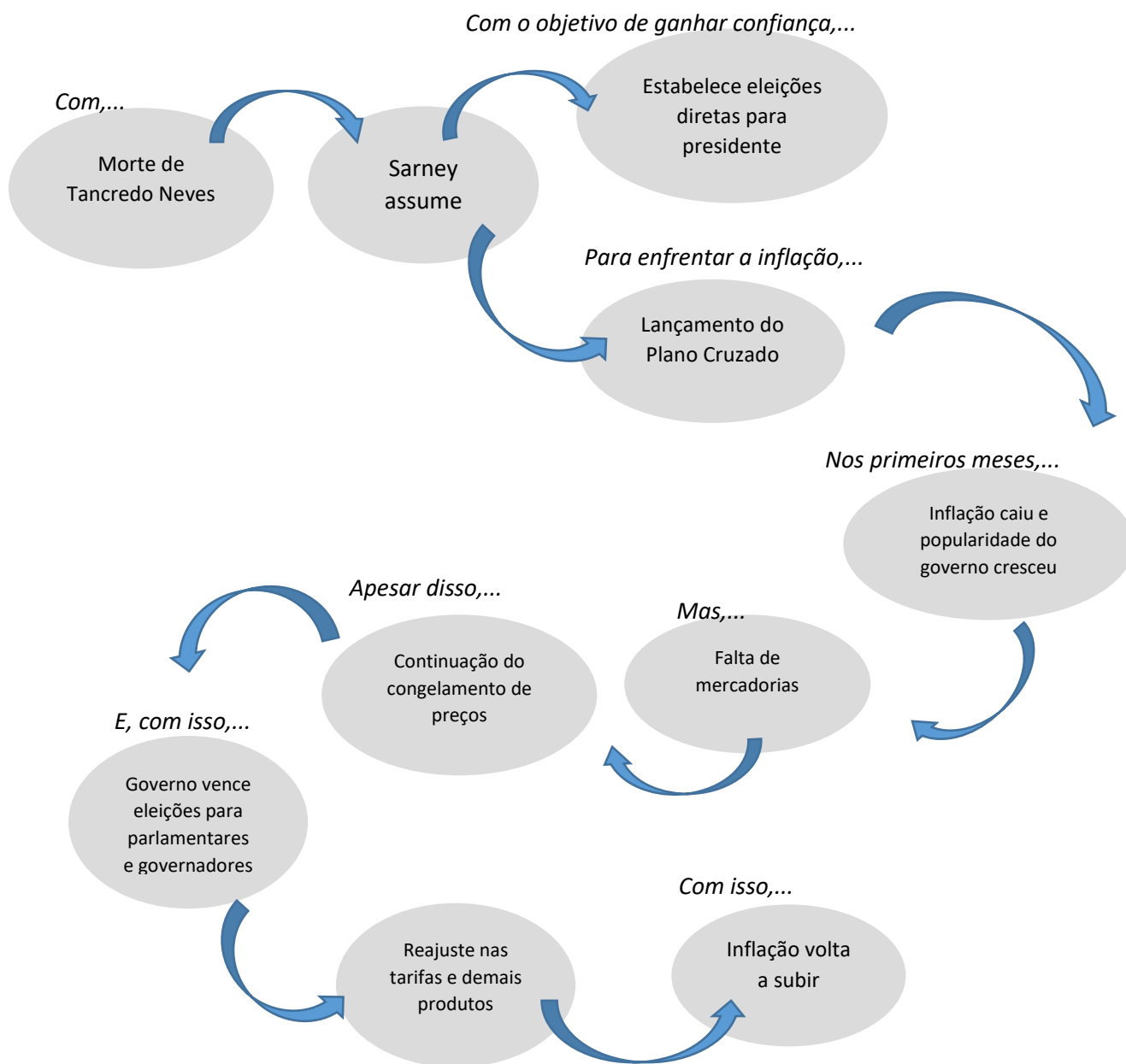
A fase cenário apresenta na etapa Orientação apresenta a definição do que foi, em geral, o governo com foco em suas ações positivas por meio de dois processos materiais (*restabeleceu eleições diretas para presidente da República, estendeu o direito de voto aos analfabetos*) e um processo verbal (*prometeu ao país uma nova constituição*). Também é identificado o lema do novo governo “Tudo pelo social”, tudo isso para ter novamente a *confiança dos setores democráticos*.

Na explicação de eventos, há foco para o fato de que o aumento da inflação gerava descontentamento na população. Para reduzir o problema indicado na fase fato, o governo lança o Plano Cruzado que traz direitos, principalmente, para trabalhadores. Percebe-se aqui que a insatisfação do povo foi percebida e, desta vez, teve como consequência medidas favoráveis, que beneficiava a população, diferente das medidas tomadas diante por governos militares em que a reação diante do descontentamento da população era ações de repressão. As consequências positivas são marcadas por processos materiais (*inflação caiu e popularidade do governo cresceu*). A consequência é positiva pois esses processos se opõem aos apresentados no texto anterior em que o fato da *inflação* fora apresentado junto do processo *aumentou*.

Após o evento descrevendo o Plano Cruzado, há duas fases de consequências, uma positiva e outra negativa, marcadas por conjunções de relação causa-consequência (*com isso, com*) o que traz um novo evento: a continuidade do governo em congelar os preços mesmo diante da falta de mercadorias. A consequência desse novo evento foi a eleição de governadores, senadores e deputados do PMDB, indicados por gradação por quantificação (*muitos, a maioria*). Outra consequência é gerada a partir dessa eleição de governadores, o reajuste das tarifas públicas, mas, desta vez, a relação de causa e consequência é indicada pela retomada da atividade principal da fase anterior (*vencida as eleições*). A consequência 3 é apresentada em seguida introduzida por uma retomada da atividade da fase anterior (*Esses reajustes*) junto do a oração relacional *foram mal recebidos*, indicando a reação da população diante dos reajustes.

Configura-se, assim, – predominantemente – mais uma explicação sequencial, a qual é representada no esquema da Figura 26.

Figura 26 – Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD9



Fonte: Elaborado pela autora.

Os textos identificados como instanciações do gênero relato histórico explicativo reconstróem os períodos de governo durante a ditadura civil-militar explicando os eventos (sucessivos ou simultâneos) por meio de uma (1) explicação fatorial, quando há destaque para as múltiplas causas de um evento; duas (2) explicações consequenciais, quando há destaque

para as múltiplas consequências de um evento; e seis (6) explicações sequenciais, quando a consequência de um evento torna-se a causa para outro. O Quadro 32 apresenta as marcas linguísticas do sistema de Conjunção (categorias de causa e consequência, tempo e adição) empregadas nos oito relatos históricos explicativos, enquanto o Quadro 33 apresenta as marcas linguísticas das mesmas categorias empregadas nos relatos históricos.

Quadro 32 – Conjunções utilizadas nos relatos históricos explicativos

		<b>SISTEMA DE CONJUNÇÃO</b>		
TEXTO	EXPLICAÇÃO	CAUSA-CONS.	TEMPO	ADIÇÃO
FTD2 – O governo do general Castelo Branco	sequencial	para, com, como, com	paralelamente a isso, então, no ano seguinte	mas, e
FTD3 – Governo Costa e Silva	consequencial	o que provocou	nesse mesmo ano	mas, também, além disso, mas
FTD4 – Governo Médici	sequencial	com, porém	no ano seguinte, nessa época	também, ainda, além de, também, outro
FTD5 – O “milagre econômico”	fatorial e consequencial	devido a, por motivos, provocou, já que, para, devido aos	ao mesmo tempo	além disso, também, também
FTD6 – Governo Geisel	sequencial	para, estimulada por, mas, porém	no dia seguinte, dessa vez	e, mas, mas
FTD7 – Dois passos atrás no processo de abertura	sequencial	por sua vez	no ano seguinte	outro
FTD8 – Governo Joao Figueiredo	sequencial	e, com isso, no entanto, resultou, com isso, pois, devido	naquele mesmo ano, no ano seguinte	também, além, também
FTD9 – Governo José Sarney	sequencial	com, com, para, mas, com, com isso, apesar disso, com isso, com	ao mesmo tempo	e

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 33 – Conjunções utilizadas nos relatos históricos

TEXTO	SISTEMA DE CONJUNÇÃO		
	CAUSA-CONS.	TEMPO	ADIÇÃO
FTD1 – Regime Militar	-----	ao mesmo tempo, no ano seguinte	-----
FTD10 – Constituição Federal de 1988	-----	enquanto isso, depois,	-----

Fonte: elaborado pela autora.

De maneira comparativa, percebe-se, evidentemente, que nos relatos históricos não há ocorrências de marcas linguísticas que evidenciam relação de causa e consequência nem de adição entre eventos. Como o propósito dos relatos históricos é *relatar eventos históricos*, sem apresentar explicações entre os eventos, as evidências linguísticas de tempo são as únicas empregadas, pois indicam ora eventos ocorrendo em simultâneo, ora em sucessão. Por outro lado, os relatos históricos explicativos revelam, por meio de marcas de causa-consequência, tempo e adição, o propósito de explicar eventos históricos, mas, dependendo do acontecimento, ocorre de forma fatorial, consequential ou sequencial. Reitera-se, pois, que as escolhas linguísticas constroem um propósito para o gênero textual e, portanto, é possível concordar que “as ferramentas linguísticas funcionam como um meio de promover a nossa compreensão do mundo social e cultural em que habitamos”<sup>84</sup> (COFFIN, 2006, p. 2).

Em relação ao sistema de Ideação, há destaque para as atividades realizadas por processos de diferentes tipos do sistema de transitividade, utilizados para indicar os eventos nos relatos históricos explicativos. A Tabela 2 apresenta a quantificação de processos nos textos deste gênero.

Tabela 2 – Ocorrências de processos por etapa nos relatos históricos explicativos

TEXTO	FREQUÊNCIA DE PROCESSOS EM CADA ETAPA	
	ORIENTAÇÃO	EXPLICAÇÃO DE EVENTOS
FTD2 – O governo do general Castelo Branco	1 comportamental 3 relacionais	23 materiais 2 relacionais 1 comportamental

<sup>84</sup> Tradução nossa de: “linguistic tools as a means of furthering our understanding of the social and cultural world we inhabit.”

FTD3 – Governo Costa e Silva	1 relacional	28 materiais 4 relacionais 2 verbais 1 existencial
FTD4 – Governo Médici	1 relacional	14 materiais 4 relacionais
FTD5 – O “milagre econômico”	1 relacional 1 verbal	13 materiais 1 relacional 3 verbais
FTD6 – Governo Geisel	2 relacionais	25 materiais 2 comportamentais 4 relacionais
FTD7 – Dois passos atrás no processo de abertura	1 relacional	7 materiais 2 relacionais
FTD8 – Governo Joao Figueiredo	1 material	10 materiais 3 verbais
FTD9 – Governo José Sarney	1 relacional 1 verbal	8 materiais 1 comportamental

Fonte: elaborado pela autora.

Com base na Tabela 2, na etapa Orientação dos relatos históricos explicativos, há predominância de processos relacionais (10) em detrimento de materiais (1), pois percebe-se que o objetivo da etapa é apresentar o cenário e não apresentar atividades. Na etapa Explicação de eventos, sobressaem-se os processos materiais – dos 159 processos, 108 são materiais, o que corresponde a 67,9%. Desses processos materiais, 46 tem como Ator governo ou itens lexicais que retomam o referente por meio de sinônimos, co-parte ou parte inteira. A natureza desses processos materiais, como já mencionado em outros momentos do texto, vai alterando-se de caráter pouco violento para mais violento, conforme apresentado no Quadro 34.

Quadro 34 – Sequência de atividades realizadas por processos materiais com governo como Ator nos relatos históricos explicativos

TEXTO	ATOR	PROCESSO	META	ESCOPO-PROCESSO
	Castelo Branco	alinhou-se rompeu	Estados Unidos relações diplomáticas com Cuba	
	governo Castelo Branco	prende demitiu e cassou	líderes sindicais e estudantis funcionários públicos políticos de vários partidos	

FTD2 – O governo do general Castelo Branco	o presidente	cortou aumentou comprimiu  eliminou  extinguiu restringia intensificou	gastos impostos salários dos trabalhadores estabilidade de emprego todos os partidos direito de greve censura aos jornais e revistas	
FTD3 – Governo Costa e Silva	polícia  o presidente da República  governo militar	invadiu prende  fechou  cassou  demitiu transferiu aposentou prende	o local cerca de setecentos estudantes Congresso Nacional políticos eleitos pelo povo funcionários públicos  milhares de pessoas de oposição em todo o país.	
FTD4 – Governo Médici	o governo  agentes de repressão	invadiu perseguiu    praticavam	Universidades professores, jornalistas, artistas, estudantes, religiosos e militares contrários à ditadura	espancamentos, afogamentos, choques elétricos e outras formas de tortura
FTD5 – O “milagre econômico”	o governo	adotou  comprimiu  diminuindo  investiu	uma política de incentivos fiscais os salários dos trabalhadores de baixa renda o custo da mão de obra na realização de grandes obras	
FTD6 – Governo Geisel	O governo Geisel  Geisel	lançou    investiu	o II Plano Nacional de Desenvolvimento	

			na substituição parcial da gasolina pelo álcool
FTD7 – Dois passos atrás no processo de abertura	Geisel  presidente Geisel	fechou impôs  deu prosseguimento  extinguindo	o Congresso um conjunto de medidas a sua proposta de abertura  os atos institucionais
FTD8 – Governo Joao Figueiredo	o presidente João Figueiredo o governo  o Regime Militar	assumiu  aprovou  restabeleceu  boicotou	o poder  o fim do bipartidarismo eleições diretas para governador a eleição
FTD9 – Governo José Sarney	o vice José Sarney  Sarney	restabeleceu  estendeu  reajustou	eleições diretas para presidente da República o direito de voto aos analfabetos o preço das tarifas públicas (água, luz, gás), da gasolina, do álcool e de vários outros produtos

Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser verificado no Quadro 34, os militares e demais itens lexicais referentes a este termo realizam processos materiais que demandam força e violência sobre a Meta, participante que sofre o processo. A recorrência de processos dessa natureza revela representações para os militares como (1) **detentores da força**, com comportamentos de base violenta, já que criaram mecanismos providenciais de inibição, utilizaram instrumentos de “exceção” a classes populares contrárias aos ideais do governo como estudantes e trabalhadores, cassaram mandatos de lideranças e militares que defendiam o respeito à Constituição. Os militares também são representados como (2) **portadores de voz unilateral**, ditatorial, já que não promoveram diálogo com a população, emitindo decretos-leis contra a democracia, modificando a Constituição, silenciando vozes da população que se expressava contrária a alguma ação. Além disso, os militares são representados como (3) **inibidores de**



**produção cultural e intelectual**, pois censuraram músicas, livros, documentos, filmes; impediram o acesso a acervos e impediram pesquisas de intelectuais em instituições de ensino.

Percebe-se, assim, conforme as categorias sociossemânticas para representação de atores sociais propostas por Van Leeuwen (1997), que os itens lexicais e seus referentes são representados em 46 orações, por papéis ativos, como agentes responsáveis pelas ações (violentas, ditatoriais, inibidoras) no período da Ditadura Militar. Por outro lado, os participantes que aparecem, nas orações analisadas, exercendo função de Meta são estudantes, políticos, trabalhadores, operários, sindicalistas, intelectuais, os quais são afetados pelos atores sociais ativos representados, nas orações, pelos militares.

A respeito do sistema de Avaliatividade, salienta-se que predominam marcas julgamento (16 ocorrências), seguidos de apreciação (7 ocorrências) e afeto (5 ocorrências) sobre comportamentos humanos nos eventos históricos apresentados nos textos que se configuram como relato histórico explicativo. As avaliações são realizadas, pois como já defendeu Coffin (2006) a partir de suas pesquisas, os eventos na História são apresentados em um discurso que não é unificado, fixo ou estável na forma como ele constrói e apresenta conhecimento. Mas exprime argumentos eficazes por meio, neste caso, de julgamento de sanção social, categoria que se refere à veracidade (honestidade) e à propriedade (ética) do comportamento, segundo o qual a pessoa julgada encontra-se sujeita a punições de acordo com regras codificadas por meio da escrita (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52) que podem estabelecer determinados comportamentos como corretos ou incorretos. Nesse capítulo, o Regime Militar é apresentado com julgamentos negativos e, para isso, os textos também utilizam relações de causa e consequência, apresentando os impactos das principais atividades para a vida da maioria da população. Pode-se reforçar, assim, que as escolhas linguísticas feitas nos textos realizam significados em diferentes contextos, configurando-se em um gênero textual.

Como já discutido na seção de análise dos relatos históricos, o subsistema atitude do sistema de Avaliatividade é menos mobilizado, ao contrário do que acontece nos relatos históricos explicativos, os quais, por sua vez, conforme os autores (MARTIN; ROSE, 2012), apresentam mais marcas avaliativas, pois estabelecem relações de causa e consequência e não apenas a preocupação com apresentação dos eventos.

A relação entre os gêneros textuais identificados no capítulo será discutida na seção seguinte.

## 5.2 RELAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS IDENTIFICADOS PARA CONSTITUIÇÃO DE UM MACROGÊNERO

Nesta seção, é discutida a combinação de gêneros textuais que constituem uma estrutura global do macrogênero capítulo de livro didático. Como o foco deste trabalho foi identificar os gêneros utilizados nos textos que tratam sobre Ditadura Civil-Militar no Brasil em um LD em específico, não será aprofundada a discussão sobre macrogênero, podendo ser ampliada em estudos futuros, considerando as relações logico-semânticas e categorias de expansão, intensificação e elaboração, como proposto por Martin e Rose (2008) quando estes defendem o gênero como um “complexo entre gêneros”.

O capítulo do livro didático pode ser entendido como um texto formado por inúmeros outros textos com propósitos comunicativos específicos. Apesar de distintas, as seções contribuem para a construção de um propósito global do capítulo. Neste caso, após analisar os gêneros textuais identificados da família das histórias, com o propósito de reconstruir o passado, observa-se a seguinte constituição do capítulo do LD em questão:

Quadro 35 – Gêneros da família das histórias que compõem o capítulo “Regime Militar” no LD Linguagem & Cidadania, de Boulos (2015)

TEXTO	GÊNERO
FTD1 – Regime Militar	Relato histórico
FTD2 – O governo do general Castelo Branco	Relato histórico explicativo (sequencial)
FTD3 – Governo Costa e Silva	Relato histórico explicativo (consequencial)
FTD4 – Governo Médici	Relato histórico explicativo (sequencial)
FTD5 – O “milagre econômico”	Relato histórico explicativo (fatorial e consequencial)
FTD6 – Governo Geisel	Relato histórico explicativo (sequencial)
FTD7 – Dois passos atrás no processo de abertura	Relato histórico explicativo (sequencial)
FTD8 – Governo Joao Figueiredo	Relato histórico explicativo (sequencial)
FTD9 – Governo José Sarney	Relato histórico explicativo (sequencial)
FTD10 – A Constituição de 1988	Relato histórico

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar os gêneros textuais identificados, é possível caracterizar o capítulo “Regime Militar” como um macrogênero organizado como um Estudo do Período. Este gênero, de acordo com Christie e Derewianka, (2008), descreve a atividade humana em um determinado fragmento de tempo, assim sendo, o objetivo está em “detalhar os fenômenos e/ou atividades em uma extensão significativa de tempo. O Estudo do Período é composto por duas etapas,

Identificação do período e Descrição (descrição das atividades comuns dos habitantes do período ou um episódio específico característico do período).

Nessa leitura, o gênero instanciado em FTD1 é considerado como a etapa Identificação, pois propicia uma descrição geral do período relatado. Os demais textos constituem a etapa Descrição, pois são as que comprovam o que é mencionado em FTD1. Esta EEG é representada no Quadro 36.

Quadro 36 – Macrogênero estudo do período instanciado no capítulo “Regime Militar”

ETAPA	FASE	TEXTO
<b>IDENTIFICAÇÃO DO PERÍODO</b>	síntese	FTD1 – Regime Militar Dizendo que era necessário livrar o país da ameaça comunista e reestabelecer a hierarquia, um grupo formado por civis e militares derrubou João Goulart e tomou o poder. O regime estabelecido por eles durou 21 anos e pode ser chamado de Regime Militar (1964-1985) [...]
	<b>DESCRIÇÃO</b>	evento 1
evento 2		FTD3 – Governo Costa e Silva Durante o governo Costa e Silva (1967-1969), as manifestações contra o Regime Militar se tornaram mais intensas [...]
evento 3		FTD4 – Governo Médici Em outubro de 1969, o Congresso foi reaberto apenas para aprovar a indicação de outro general à presidência da república: Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974), cujo governo foi o mais repressivo da história brasileira [...]
evento 4		FTD5 – O “milagre econômico” O chamado “milagre” econômico brasileiro se caracterizava pela combinação de três fatores conjugados: crescimento da economia em cerca de 11% ao ano, taxas de inflação relativamente baixas e aumento do comércio exterior em mais de 3 vezes [...]
evento 5		FTD6 – Governo Geisel O general Ernesto Geisel, presidente do Brasil entre 1974 e 1979, era castelista; diferenciava-se, portanto, dos dois generais da linha dura (Costa e Silva e Médici), que governaram antes dele [...]
evento 6		FTD7 – Dois passos atrás no processo de abertura O projeto de abertura do governo Geisel foi marcado por avanços e recuos [...]
evento 7		FTD8 – Governo João Figueiredo O presidente João Figueiredo (1979-1985) assumiu o poder quando o governo enfrentava grave crise econômica e as manifestações de resistência ao regime se intensificavam [...]

	evento 8	<p>FTD9 – Governo José Sarney</p> <p>Com a morte de Tancredo, o vice José Sarney assumiu a presidência da República. E, com o objetivo de ganhar a confiança dos setores democráticos, restabeleceu eleições diretas para presidente da República, estendeu o direito de voto aos analfabetos e prometeu ao país uma nova constituição. O lema do governo era: “Tudo pelo social” [...]</p>
	evento final simultâneo	<p>FTD10 – A Constituição de 1988</p> <p>Enquanto isso, os deputados e senadores, reunidos no Congresso, discutiam uma nova Constituição para o país. Os constituintes incorporaram exigências populares de diferentes movimentos sociais, inclusive do movimento indígena, que se fez presente nos debates da Constituinte [...]</p>

Fonte: organizado pela autora.

Percebe-se, no Quadro 35, a EEG estudo do período apresentando a Identificação do Regime Miliar e uma Descrição de eventos em ordem cronológica. Cada evento é apresentado de forma abrangente, pois, como foi analisado, cada gênero apresenta eventos específicos do governo que estava no poder. Os eventos iniciam-se com a expressão que é campo do texto, repetindo, em todos os casos, na primeira frase, palavras do próprio título. Os eventos são encadeados por meio de soma, até, por fim, finalizar com o evento final que ocorre de forma simultânea ao evento 9, indicando o período de transição para a democracia. Os resultados identificados nesta pesquisa são sistematizados no capítulo seguinte junto de considerações finais.

## 6. FUTURO DESTA HISTÓRIA E PASSOS A PERCORRER

*Que tempos são esses,  
Quando falar sobre flores é quase um crime.  
Pois significa silenciar sobre tanta injustiça*  
(BRECHT, B., 2012, p. 223)

Com o propósito de contribuir para os estudos sobre análise de gêneros textuais em disciplinas escolares, esta dissertação foi proposta para investigar instâncias de gêneros da família das histórias em um Livro Didático da disciplina de História, para o 9º ano do ensino fundamental, e verificar a finalidade dos gêneros usados para construir os conhecimentos sobre o campo Ditadura Civil-Militar.

Em relação aos objetivos específicos deste estudo, primeiro, foram descritas as variáveis de registro de cada texto do *corpus* que foi selecionado, para, em seguida, analisar as ocorrências linguísticas que caracterizam o relato histórico e o relato histórico explicativo, com foco em categorias de três sistemas semântico-discursivos: Ideação, Avaliatividade e Conjunção. Os gêneros textuais identificados serviram para compor a finalidade do capítulo em que se apresenta o conteúdo Regime Militar, ou seja, explica eventos dentro de um período de tempo. O capítulo do livro didático, entendido como macrogênero, é constituído de gêneros com propósitos específicos, mas que fazem parte da mesma família. Neste caso, o recorte se deu à família das histórias, cujo objetivo sociocomunicativo é reconstruir o passado.

As pesquisas sobre gêneros da família das histórias e as sistematizações em EEG e marcas linguísticas recorrentes apresentadas por Coffin (2006; 2008), Martin e Rose (2008) e Christie e Derewianka (2008) indicam, em geral, semelhança aos resultados identificados neste estudo. O relato histórico apresentou, assim como nos estudos prévios, circunstâncias precisas de tempo e espaço. Nos textos deste corpus, porém, as marcas de temporalidade e sequenciação evidenciam as fases, ou seja, eventos ocorrendo em simultâneo ou sucessivo. Além de indicar fases, essas evidências linguísticas representam exatidão do momento em que o evento ocorreu ou extensão em um período, para que, dessa forma, o evento histórico seja, de fato, situado em tempo e espaço. O tempo, nos relatos históricos identificados, apresentam também a característica de “elasticidade”, podendo ser dividido em número indefinido de eventos, dependendo do que será relatado. Por exemplo, em FTD1, o regime militar é apresentado de forma geral, uma descrição abrangente, em um período de tempo de 1964 até 1985 (21 anos). No relato histórico FTD10, o tempo é mantido em um ano, 1988, quando foi aprovada a Constituição Federal. Destaca-se, também, que foi comprovado linguisticamente que os relatos

históricos não apresentam conjunções de causa e consequência, nem de adição entre os eventos, o foco recai em descrever e apresentar as atividades em uma sequência de eventos.

O relato histórico explicativo diferenciou-se do relato histórico, principalmente, pelo uso de conjunções de causa e consequência e, assim, na relação entre os eventos apresentados. Diferentemente dos estudos prévios, que indicam o uso de imprecisão temporal, nos relatos históricos explicativos identificados no capítulo “Regime Militar”, os eventos são situados no tempo, em grande parte, com precisão para indicar, inclusive, a relação temporal de um evento com outro e situá-los em momentos específicos do período ditatorial brasileiro. A etapa de Orientação apresentou processos relacionais, pois é nesse momento do texto que são definidos valores e características principais do governo foco em cada texto. Na etapa de Explicação de eventos, os processos materiais foram mais utilizados para apresentar atividades que constroem representações. Ademais, foi possível concluir que, nos textos do capítulo “Regime Militar” do livro didático de História analisado (BOULOS, 2015), os militares aparecem ancorados em representações de embate com a população, fazendo com que esta se afastasse de valores e instituições democráticas. Os relatos históricos explicativos foram organizados por meio de explicações sequenciais (6), explicações consequenciais (2) e explicação fatorial (1). A análise revelou que o tipo de discurso histórico que circula no livro didático mais distribuído pelo PNLD 2017-2019 exige que os alunos pensem e conceituem as escolhas linguísticas na forma como eles estruturaram sua escrita e o passado de maneiras particulares.

A análise desenvolvida neste estudo procurou fornecer uma melhor compreensão do discurso da História no contexto escolar brasileiro, no que se refere ao campo da Ditadura Civil-Militar, dado que grande parte da atividade que ocorre nessa área é feita por meio de textos escritos e com uma variedade de opiniões circulando atualmente. Concordamos, pois, com Halliday e Martin (1993) quando estes defendem que “a análise dos gêneros textuais, que inclui a caracterização dos usos linguísticos mais relevantes à medida que os textos são implantados, permite dar conta não só do conhecimento produzido em cada área, mas da ciência como uma prática social e histórica<sup>85</sup>”. Retomemos aqui a citação já apresentada na página 33 desta dissertação, em que é definida a função da linguagem nos PCNs da História (BRASIL, 1998b):

Compreender as relações entre os homens significa compreendê-las não como universais e genéricas, mas como específicas de uma determinada época inserida em um contexto. Um dos aspectos mais ricos nessa atividade revela-se quando os estudantes têm a oportunidade de, **por meio da linguagem**, conviver, conversar com

---

<sup>85</sup> Tradução nossa de “the analysis of textual genres, which includes the characterization of the most relevant linguistic uses as the texts are implanted, allows to account not only of the knowledge produced in each area but of science as a social and historical practice”.

os habitantes da região, e ler textos que imprimem em suas lembranças as memórias locais: o vocabulário diferenciado, as experiências, as vivências específicas, os costumes, a hospitalidade. Essas saídas podem propiciar o desenvolvimento do olhar histórico sobre a realidade. (BRASIL, 1998b, p. 96. Grifos nossos)

Assim, ter acesso aos gêneros textuais com uma leitura detalhada permite uma abordagem e apropriação do conteúdo previsto, de modo que seu ensino no ambiente escolar – e mais tarde na universidade – é necessário para a democratização desses espaços.

Cabe destacar, desse modo, que o desafio da compreensão de textos por meio de gêneros textuais para ler e escrever melhor é um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor, desafio este pautado e entendido pelos Parâmetros Curriculares Brasileiros (BRASIL, 1998a), e isso ultrapassa amplamente as paredes da escola, já que a leitura e a escrita constituem um caráter público para o indivíduo, isto é, fazem do aluno um agente histórico. Para isso, é necessário ensiná-lo a reconhecer diferentes textos e seus propósitos em contextos específicos de uso e ajudá-lo a construir sua trajetória a partir desses referenciais.

O capítulo do livro didático foi identificado como um macrogênero, estudo do período, que apresenta, em seus textos, descrição do período por meio de relação de soma entre os eventos apresentados em cada relato histórico explicativo para, assim, descrever eventos relevantes durante os 21 anos da ditadura militar.

O estudo aqui iniciado pode ser mais aprofundado em pesquisas futuras, ampliando o *corpus* de pesquisa e/ou ampliando categorias de análise, como uma análise mais aprofundada das categorias do sistema de Ideação, uma análise do subsistema de Engajamento, considerando o uso de referências, e uma análise pormenorizada das imagens e suas relações com os textos verbais por meio de categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2000).

O material aqui apresentado, o qual pode ser expandido em estudos futuros, tem a pretensão de auxiliar em produções de materiais didáticos, pois defendemos que uma descrição do discurso da História e uma consciência linguística das diferentes escolhas feitas para construir significados pode fornecer uma base sólida para melhorar a prática educacional. Os documentos e currículos atuais enfatizam a importância de incluir o conhecimento da linguagem que constrói o conhecimento como parte do conteúdo a ser ensinado em cada área escolar, por isso, assim como afirma Oteíza (2017, p.194) “o aprendizado das disciplinas não depende tanto das experiências materiais que os alunos possam ter, mas, acima de tudo, do acesso a esses textos”. Esse acesso depende também de uma eficácia em leitura crítica e detalhada do quanto mais consciente linguisticamente o aluno e o professor estiverem,

sobretudo terão a possibilidade de se apropriarem de conhecimento e se munirem de ferramentas para não serem manipulados por discursos que ficam à disposição na atualidade. Torna-se, pois, fundamental trabalhar para o aprimoramento de leitura a fim de formar sujeitos com habilidade crítica para produzir seus textos e atuar dentro de seus contextos. Compreende-se, porém, que qualquer luta para a garantia do direito a uma educação de qualidade deve estar articulada à luta por um país mais justo, com a garantia da democracia e a participação popular.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História.** Bauru, SP: Edusc, 2007.

Amézola, G. Currículo Oficial y Memoria. El pasado Reciente em la Escuela Argentina. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, 7, p. 47-55, 2008.

ARAÚJO, M. P. N.; SILVA, I. P.; SANTOS, D. R. **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho.** Rio de Janeiro: Ponteio, 2013, p. 9-10.

BADER KHUN, Mhdi Ibrahim; FUZER, Cristiane. Instanciações de gêneros em fábulas: um estudo na perspectiva sistêmico-funcional. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 186-209, dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/862>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. **Acesso à Informação.** Governo Federal, Brasília. Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/>> Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade.** Brasília. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>> Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998a, 108 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998b, 144 p.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos.** PNLD 2016: História – Ensino Fundamental/anos iniciais. Brasília, DF: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC; 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: 10 maio. 2018.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 11 maio. 2018.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados estatísticos dos Livros Didáticos.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 11 maio. 2018.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956.** Seleção e tradução de Paulo César de Souza. 7 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

BOULOS JÚNIOR, A. **História sociedade & cidadania**, 9 ano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. Apresentação. **Letras**, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 7-12, jan./jun. 2015. Disponível em:

<[https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/20201/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/20201/pdf_1)> Acesos em: 29 jan. 2019.

CABRAL, S. R. S.; FUZER, C. Gramática(s) e discurso(s): Linguística Sistêmico-Funcional. In: ROSA, C.; NASCIMENTO, L.; SOUZA, T. C. **Gramática(s) e Discurso(s):** ensaios críticos. São Paulo: Mercado de Letras (no prelo).

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, H. et al.(Orgs.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativa.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAMPOS, P. H. P. **Estranhas Catedrais: as Empreiteiras Brasileiras e a Ditadura Civil-Militar: 1964-1988.** Rio de Janeiro: Eduff, 2014.

CECCHIN, A. **Investigação de uma proposta de produção de histórias com base na Linguística Sistêmico-Funcional.** Santa Maria. 2017. Projeto de doutorado (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CELGA – Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra. **Os gêneros em manuais de História (2º e 3º ciclo do Ensino Básico).** Exemplos textuais. 2018. Disponível em: <<http://sites.ipleiria.pt/pge/textos-modelo/>> Acesso em: 18 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Portal dos Gêneros Escolares e Acadêmicos. Disponível em: <<http://sites.ipleiria.pt/pge/>> Acesso em: 18 dez. 2018.

CENTINO, A. **Os vencedores: a volta por cima da geração esmagada pela ditadura de 1964.** São Paulo: Geração Editorial, 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática. 1995.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, Porto Alegre, 1990, p. 177-229. Disponível em: <[https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf)>. Acesso em: 9 maio. 2018.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School Discourse: learning to write a cross the years of schooling.** 2. ed. New York: Continuum, 2010.

COFFIN, C. **Historical Discourse: the language of time, cause and evaluation.** London: Continuum, 2006.

\_\_\_\_\_. **Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum.** University of Lisbon: Taylor & Francis, 2008, p. 412–429.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4 ed. 2 reimp. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. (Ed.), **Discourse as structure and process**. London: Sage, 1997.

**Educação brasileira ocupa 60º lugar no ranking mundial**. Uol, 2016. Disponível em: <<https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/noticia-da-tv/2017/09/educacao-brasileira-ocupa-60o-lugar-no-ranking-mundial>>. Acesso em: 01 out. 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FERNANDES, A. S. **A perseguição além da fronteira**: os órgãos de repressão e espionagem da ditadura brasileira para o controle dos exilados brasileiros no Uruguai. *Estudios Historicos*. n. 1, Mayo, 2009. Disponível em: < [http://www.estudioshistoricos.org/edicion\\_1/ananda-simoes.pdf](http://www.estudioshistoricos.org/edicion_1/ananda-simoes.pdf)> Acesso em: 07 maio 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, T., N. de L. **História e Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FUZER, C. **Leitura e escrita em Língua Portuguesa na Perspectiva Sistêmico-funcional**. Registro GAP/CAL nº 037375. Santa Maria: CAL, UFSM, 2016.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc, 2004.

GERHARDT, C. **Investigações dos gêneros episódio e *exemplum* na perspectiva Sistêmico-Funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017, 236 p.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistêmico Funcional**: Aplicaciones a la lengua española. 1. ed. Santa Fé: Waldhuter Editores, 2008.

GOUVEIA, C. A. M. **Diversidade Linguística na Escola Portuguesa**. Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) com a colaboração da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Coordenação de MATEUS, M. H. M.; PEREIRA, D.; FISCHER, G. Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

\_\_\_\_\_. Gramática: Produzir Significados na Escrita. In: BRITO, Ana Maria (org.): **Gramática**: História, Teorias, Aplicações. Porto: FLUP: 191-203, 2010.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares e a disciplinarização do saber: contributos da linguística sistémico-funcional para a promoção do sucesso escolar. SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 8. 11 a 14 jun. 2013, Santa Maria, RS. Minicurso. [não publicado].

GREFF, L. B. **À procura de sentidos: andando em silêncio.** Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GUEDES, P.; SOUZA, J. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. et al. (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998, p. 13-18.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Arnold, 1985 [1994].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective.** Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar.** London; New York: Routledge, [2004] 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics.** London, New York: Continuum, 2009.

HASAN, R. Part B. In: In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. Society, Language and the Mind: the Meta-Dialogism of Brasil Bernstein's Theory. In: CHRISTIE, E. (Org.). **Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes.** London; New York: Continuum, 1999. p. 10-30.

IEDEMA, R.; WHITE, P. **Media Literacy: Write It Right Literacy in Industry Project: Stage Two.** Sydney: Metropolitan East Region's Disadvantaged Schools Program, 1994.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** Londres: Routledge, 1996.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure.** Sydney: John Benjamins Publishing Company, 1992.

\_\_\_\_\_. Analysing genres: functional parameters. In.: **Genres and institutions: social process in workplace and schools.** MARTIN, J. R., CHRISTIE, F. (ORGs). London: Continuum, 1997, p. 3 – 39.

\_\_\_\_\_. A Universe of Meaning – How Many Practices? In.: MARTIN, J. R. **Genre Studies.** Shanghai Jiao Tong University Press, 2002, p. 303 – 336.

\_\_\_\_\_.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

\_\_\_\_\_. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MOYANO, S. **Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística**. 1a ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

MUNAKATA, K. Two History Manuals for Teachers: Histories of Theirs Production. **Educação e pesquisa**, 30 (3), p. 513-529, 2004.

\_\_\_\_\_. Brasil: financiación, ideología y resistencia (De la dictadura a la renovación editorial). In: KAUFMANN, C. Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires: Prometeo, 2012, p. 135-152.

NEVES, I. C. et al. (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas: Pontes, 2007.

ORWELL, G. **1984**. 36 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OTEÍZA, T. **El discurso pedagógico de la historia**. Santiago: Frasis, 2006.

\_\_\_\_\_. Solidariedade ideológica no discurso da história: a tensão entre as orientações monoglossic e heteroglóssica. **Revista Sinais**, v. 42, n. 70, Valparaíso, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342009000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342009000200004&script=sci_arttext). Acesso em: 01 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Escritura en la Historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. In: NAVARRO, F. **Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas**. *Lenguas Modernas*, Volumen monográfico, n. 50 (Segundo Semestre 2017). Universidad de Chile, 2017, p. 193 – 224.

\_\_\_\_\_. Escritura en la historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. **Lenguas Modernas**, 2017, p. 193-224. Disponível em: <<https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49258/51724>> Acesso em: 08 dez. 2018.

PADRÓS, E. S. **Como el Uruguay no hay...Terror de Estado e Segurança Nacional**. Uruguai (1964-1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, V. P.; MARVILLA, M. (Org.). **Ditaduras não são eternas: memórias da resistência ao golpe de 1964**. Espírito Santo: Floricultura Editora, 2015.

PINTO, C. **Para além da demência**. Sul 21, 2018. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/colunas/celi-pinto/2019/01/para-alem-da-demencia/>> Acesso em: 31 jan. 2019.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

RIBEIRO, S. **Aprender a ler para aprender Geografia: Desafios Interdisciplinares**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017, 193 p.

ROCHA, A. C. **O regime militar no livro didático de história do ensino médio: a construção de uma memória**. Porto Alegre. 2008. 382. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008, 382 p.

ROCHA, H. A ditadura militar nas narrativas didáticas. In: ROCHA, H. et al. (Orgs.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 245 – 268.

ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHAES, M. S. (Orgs). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

RODRIGUES, B. B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article>>. Acesso em 01 out. 2017.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

\_\_\_\_\_. **Leer para aprender: lectura y escritura em las áreas del currículo**. Trad. Ana Busnelo Tortella. Colección Psicología. Madrid: Ediciones Pirámide 2018.

SARMENTO, C. E. **Na presidência da República: o cenário econômico no período parlamentarista**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O\\_cenario\\_economico\\_no\\_periodo\\_parlamentarista](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_cenario_economico_no_periodo_parlamentarista)> Acesso em: 07 maio 2018.

SCHLEPPEGRELL, M.; ACHUGAR, M.; OTEÍZA, T. The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language, **Tesol Quarterly** 38, pp. 67-93. 2004. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3588259>>. Acesso em: 31 maio. 2018.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. **Brasil: uma biografia**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, W. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE

AMÉRICA LATINA, 17., 2014, João Pessoa/PB. **Anais...**João Pessoa: ALFAL, 2014. Disponível em: < <http://mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0054-1.pdf> >. Acesso em: 27 abr. 2018.

SILVA, T. S. **Nos caminhos da natureza:** análise de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de ciências naturais. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVA, W.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional? **Revista da Anpoll**, n. 34, p. 259-307, Florianópolis, Jan./Jun. 2013.

THOMPSON, G.; THETELA, P. The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. **Text**, v. 15(1), p. 103-127, 1995.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E.R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

VIAN JR.; LIMA-LOPES, R. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 29-45.

VILLALOBOS, M. A. **Tiranos, tremei!** Ditadura e Resistência popular. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2006.

WEBER, S.; FUZER, C. Análise sistêmico-funcional de representações para militares em Livros Didáticos de História. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 16., 2017 Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria: InLetras, 2017. Disponível em: < <http://www.unifra.br/eventos/maiseventos/Anaiss.aspx?id=f6mvuJU+xtg> => Acesso em: 06 jun. 2018.

WEBSTER, J. J. An Introduction to *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. New York: Continuum, 2009.

## ANEXOS

## ANEXO A – TAXONOMIA DE GÊNEROS TEXTUAIS

<b>Família de Gêneros</b>	<b>Gênero</b>	<b>Propósito</b>	<b>Etapas</b>
<b>Estórias</b>	Relato	Relatando eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolvendo uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Resolução
	Exemplum	Julgando o caráter ou comportamento na estória	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhando uma reação emocional	Orientação Eventos
<b>Histórias</b>	Relato autobiográfico	Relatando eventos da própria vida	Orientação Eventos
	Relato biográfico	Relatando estágios da vida de outras pessoas	Orientação Eventos
	Relato histórico	Relatando eventos históricos	Orientação Registro de eventos
	Relato histórico explicativo	Explicando eventos históricos	Orientação Explicação de eventos
<b>Explicações</b>	Explicação sequencial	Explicando uma sequência	Fenômenos Explicação
	Explicação condicional	Explicando causa e consequência	Fenômenos Explicação
	Explicação fatorial	Explicando múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação de fatores
	Explicação consequencial	Explicando múltiplas	Fenômeno: causa Explicação: consequência
<b>Procedimentos</b>	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
	Relato de procedimento	Relatando observações	Propósito Método Resultados
<b>Relatório</b>	Relatório descritivo	Classificando e descrevendo tipos de fenômenos	Classificação Descrição de um fenômeno
	Relatório classificativo		Classificação Descrição de tipos de fenômenos
	Relatório composicional	Classificando e descrevendo tipos de fenômenos	Classificação Descrição de partes do fenômeno



<b>Argumentos</b>	Exposição	Argumentando para um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração
	Discussão	Discutindo dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução
<b>Reação a textos</b>	Resenha	Avaliando um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
	Interpretação	Interpretando a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Resposta crítica	Reagindo a mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Fonte: traduzido e adaptado de Rose e Martin (2012, p.140)



## ANEXO B – SUMÁRIO DO LIVRO SUMÁRIO DO LIVRO HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA, DE BOULOS (2015)

### SUMÁRIO

<b>Unidade 1   ELEIÇÕES: PASSADO E PRESENTE</b> .....	<b>10</b>	O cangaço .....	84
<b>Capítulo 1   Industrialização e imperialismo</b> .....	<b>12</b>	A Revolta da Vacina .....	84
Segunda fase da Revolução Industrial .....	13	A Revolta da Chibata .....	86
O imperialismo .....	15	O movimento operário .....	88
Teorias racistas do século XIX .....	16	Atividades .....	93
O imperialismo na África .....	17	I. Retomando .....	93
A resistência africana .....	20	II. Leitura e escrita em História .....	94
Partilha da Ásia .....	23	III. Integrando com... Língua Portuguesa .....	96
Japão, uma nova potência capitalista .....	25	IV. Você cidadão! .....	97
Atividades .....	27	<b>Unidade 2   POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSAS</b> .....	<b>98</b>
I. Retomando .....	27	<b>Capítulo 6   A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo</b> .....	<b>100</b>
II. Leitura e escrita em História .....	29	Os “anos felizes” .....	101
<b>Capítulo 2   A Primeira Guerra Mundial</b> .....	<b>30</b>	A Grande Depressão .....	102
Rivalidades imperialistas .....	31	O <i>New Deal</i> .....	104
A paz armada .....	32	A ascensão do fascismo italiano .....	106
As fases da guerra .....	33	O nazismo na Alemanha .....	109
O saldo trágico da Primeira Guerra .....	39	O fascismo espanhol .....	114
A Liga das Nações .....	41	Atividades .....	116
Atividades .....	42	I. Retomando .....	116
I. Retomando .....	42	II. Leitura e escrita em História .....	119
II. Leitura e escrita em História .....	44	III. Você cidadão! .....	119
III. Você cidadão! .....	45	<b>Capítulo 7   A Segunda Guerra Mundial</b> .....	<b>121</b>
<b>Capítulo 3   A Revolução Russa</b> .....	<b>46</b>	Céu de nuvens carregadas .....	122
A Rússia czarista .....	47	Atividades .....	132
O processo revolucionário .....	53	I. Retomando .....	132
Atividades .....	58	II. Leitura e escrita em História .....	133
I. Retomando .....	58	III. Você cidadão! .....	135
II. Leitura e escrita em História .....	59	<b>Capítulo 8   A Era Vargas</b> .....	<b>136</b>
III. Integrando com... Arte .....	60	O tenentismo antes de 1930 .....	137
IV. Você cidadão! .....	60	1930: um marco na história do Brasil .....	139
<b>Capítulo 4   Primeira República: dominação</b> .....	<b>62</b>	Governo provisório .....	141
Oligarquias no poder .....	63	O Estado Novo .....	146
Indústria e operários na Primeira República .....	70	Atividades .....	151
Atividades .....	74	I. Retomando .....	151
I. Retomando .....	74	II. Leitura e escrita em História .....	152
II. Leitura e escrita em História .....	76	III. Integrando com... Língua Portuguesa .....	153
III. Você cidadão! .....	77	<b>Unidade 3   MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE</b> .....	<b>154</b>
<b>Capítulo 5   Primeira República: resistência</b> .....	<b>78</b>	<b>Capítulo 9   A Guerra Fria</b> .....	<b>156</b>
A Guerra de Canudos .....	79	O mundo dividido .....	157
A Guerra do Contestado .....	80	Encontros entre os vencedores .....	157
		A Organização das Nações Unidas .....	159
		Um mundo bipolarizado .....	160





O Plano Marshall .....	161	Atividades .....	246
Otan <i>versus</i> Pacto de Varsóvia .....	162	I. Retomando .....	246
A corrida armamentista .....	163	II. Leitura e escrita em História .....	248
A Guerra da Coreia .....	164	III. Integrando com... Matemática .....	250
Perseguições e crimes contra a humanidade .....	165	IV. Você cidadão! .....	251
Coexistência pacífica e corrida espacial .....	166	<b>Unidade 4   ÉTICA NA POLÍTICA .....</b>	<b>252</b>
Bob Dylan, Beatles e Rolling Stones .....	168	<b>Capítulo 14   O fim da URSS e a democratização</b>	
Atividades .....	170	<b>do Leste Europeu .....</b>	<b>254</b>
I. Retomando .....	170	O governo Krushchev .....	256
II. Você cidadão! .....	172	O governo Brejnev .....	256
<b>Capítulo 10   Independências: África e Ásia .....</b>	<b>173</b>	Gorbachev: reconstrução e transparência .....	258
Independências .....	174	Democratização no Leste Europeu .....	260
Ásia .....	177	Atividades .....	267
África .....	179	I. Retomando .....	267
Atividades .....	185	II. Integrando com... Língua Portuguesa .....	268
I. Retomando .....	185	III. Você cidadão! .....	269
II. Leitura e escrita em História .....	187	<b>Capítulo 15   A Nova Ordem Mundial .....</b>	<b>270</b>
III. Você cidadão! .....	188	Globalização .....	271
<b>Capítulo 11   O socialismo real:</b>		Globalização e desemprego .....	279
<b>China, Vietnã e Cuba .....</b>	<b>189</b>	Protestos contra a globalização .....	281
China: dominação e resistência .....	190	Um mundo multipolarizado .....	281
O Vietnã .....	197	Conflitos e tensões no mundo atual .....	282
Cuba .....	200	Atividades .....	295
Atividades .....	204	I. Retomando .....	295
I. Retomando .....	204	II. Leitura e escrita em História .....	297
II. Leitura e escrita em História .....	205	<b>Capítulo 16   O Brasil na</b>	
III. Você cidadão! .....	206	<b>Nova Ordem</b>	
<b>Capítulo 12   Brasil de 1945 a 1964:</b>		<b>Mundial .....</b>	<b>301</b>
<b>uma experiência democrática .....</b>	<b>207</b>	Governo Collor .....	303
O Governo Dutra .....	209	Governo Itamar Franco ...	305
O segundo governo Vargas .....	211	Governo	
Lott garante a posse de JK .....	213	Fernando Henrique .....	307
Governo Juscelino: "50 anos em 5" .....	213	O governo Lula .....	310
O governo de Jânio Quadros .....	216	O governo	
Governo João Goulart .....	218	Dilma Rousseff .....	317
Atividades .....	222	Povos indígenas hoje .....	321
I. Retomando .....	222	Desafios .....	324
II. Leitura e escrita em História .....	223	Atividades .....	326
III. Você cidadão! .....	224	I. Retomando .....	326
<b>Capítulo 13   Regime militar .....</b>	<b>225</b>	II. Integrando com...	
O governo do general Castelo Branco .....	227	Matemática .....	328
Governo Costa e Silva .....	230	III. Você cidadão! .....	328
Governo Médici .....	231	<b>Bibliografia .....</b>	<b>330</b>
Governo Geisel .....	237	<b>Mapas de apoio .....</b>	<b>332</b>
Governo João Figueiredo .....	240		
Governo José Sarney .....	243		
A Constituição Federal de 1988 .....	245		



Juca Martins/Olhar Imagem



## **ANEXO C – TEXTOS DO LIVRO HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA, DE BOULOS (2015)**

### ***FTD1* – CAPÍTULO 13 – REGIME MILITAR**

Dizendo que era necessário livrar o país da ameaça comunista e reestabelecer a hierarquia, um grupo formado por civis e militares derrubou João Goulart e tomou o poder. O regime estabelecido por eles durou 21 anos e pode ser chamado de Regime Militar (1964-1985). Logo nos primeiros dias de abril de 1968, liderado pelo general Humberto de Alencar Castelo Branco, o regime perseguiu e prendeu estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo anterior e atacaram suas organizações com, por exemplo, a UNE (União Nacional dos Estudantes), que teve o seu prédio incendiado. Ao mesmo tempo, porém, buscou dar uma aparência de legalidade ao novo regime por meio dos Atos Institucionais.

O Ato institucional de 9 de abril de 1964, mais tarde chamado de AI-1, permitia ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos e cassar mandatos de parlamentares. No dia seguinte, os militares divulgaram a lista dos cem primeiros cidadãos que tiveram seus direitos políticos suspensos, entre os quais estavam o ex-presidente Jânio Quadros, o governador federal Leonel Brizola e o líder das Ligas Camponesas e também deputado Francisco Julião.

### ***FTD2* – O governo do general Castelo Branco**

Com uma parte dos parlamentares apenas (pois muitos deles tinham sido cassados), o Congresso Nacional elegeu como presidente o general Castelo Branco (1964-1967). O seu governo orientava-se pela Doutrina de Segurança Nacional, cujo objetivo era combater o comunismo na América. Essa doutrina dizia que: a) a segurança é a condição básica para o desenvolvimento; b) uma grande ameaça à segurança de um país são seus inimigos internos, os chamados “subversivos”. Rotulados de subversivos, líderes sindicais e estudantis foram presos; funcionários públicos foram demitidos e políticos de vários partidos, inclusive da UDN, foram cassados.

Na política externa, Castelo Branco alinhou-se aos Estados Unidos e rompeu relações diplomáticas com Cuba que na época, já tinha optado pelo socialismo.

Para equilibrar suas contas e combater a inflação, que chegava a mais de 90% ao ano, o governo Castelo Branco cortou gastos, aumentou os impostos e comprimiu os salários dos trabalhadores (fixando reajustes sempre menores do que a inflação). Paralelamente a isso, eliminou a estabilidade de emprego após dez anos de serviço e criou, em seu lugar, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

Com o corte nos gastos públicos e o aumento da arrecadação, a inflação caiu. Mas os sacrifícios impostos à sociedade, especialmente aos assalariados, elevaram a impopularidade de Castelo Branco e influenciaram no resultado das eleições para governador, em 1965.

Como, nessas eleições, homens críticos em relação ao Regime Militar foram eleitos governadores na Guanabara e em Minas Gerais, o governo endureceu baixando o Ato Institucional nº 2 (AI-2), que extinguiu todos os partidos políticos; formaram-se então dois únicos partidos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), para dar apoio ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), para fazer oposição.

No ano seguinte, o governo limitou ainda mais a participação dos cidadãos. Baixando o Ato Institucional nº 3 (AI-3), que estabelecia eleições indiretas para governadores. O presidente indicava os governadores e estes nomeavam os três primeiros Atos Institucionais, os cidadãos perdiam o direito de escolher seus governantes, fato que limitou ainda mais a aparência de legalidade, o governo baixou o AI-4, por meio do qual reabriu o Congresso para que aprovasse uma nova Carta Magna, a Constituição de 24 de janeiro de 1966, que ampliava os poderes do presidente da república e restringia o direito de greve. Com seus poderes ampliados, o presidente decretou duas leis opressivas: a Lei de Imprensa, que intensificou a censura aos jornais e revistas, e a Lei de Segurança nacional que conferia à justiça militar o direito de julgar os crimes de “subversão” (comícios, reuniões políticas, etc.).

Castelo Branco foi substituído por um general da “linha dura”, o general Arthur da Costa e Silva, que tomou posse em 15 de março de 1967.

### **FTD3 – Governo Costa e Silva**

Durante o governo Costa e Silva (1967-1969), as manifestações contra o Regime Militar se tornaram mais intensas.

### **Estudantes, operários e políticos**

No ano de 1968, cresceu o movimento estudantil em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Numa manifestação ocorrida em março, no Rio de Janeiro, contra a qualidade da alimentação fornecida aos estudantes no restaurante universitário Calabouço, o paraense Edson Luís Lima Souto, de 18 anos, foi morto pela polícia, o que provocou uma onda de protestos; o maior deles foi a Passeata dos Cem Mil, na qual estudantes, políticos, artistas, trabalhadores e um grande número de mulheres saíram às ruas do Rio de Janeiro em protesto contra o Regime Militar.

Em outubro de 1968, os estudantes desafiaram o governo mais uma vez realizando em Ibiúna, no interior de São Paulo, o 30º Congresso da UNE. Mas a polícia invadiu o local e prendeu cerca de setecentos estudantes que participavam do Congresso.

Nesse mesmo ano, o movimento operário também mostrou sua disposição de luta em duas grandes greves por aumentos de salários. Uma em Contagem, perto de Belo Horizonte (MG), envolvendo cerca de 15 mil trabalhadores, e outra em Osasco, na grande São Paulo. Essa última foi reprimida com muita violência, com a invasão do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e a prisão de quatrocentos trabalhadores por tropas do Exército.

Nesse contexto, o deputado do MDB, Márcio Moreira Alves, fez um discurso, em 1968, no qual conclamavam a população a não comparecer à parada militar para comemorar o 7 de setembro e pedia às mulheres para não namorarem oficiais que participavam da repressão. O discurso de Moreira Alves serviu de pretexto para que o governo Costa e Silva decretasse o Ato Institucional nº 5 (AI-5), o mais opressivo de todos os atos da ditadura militar.

Pelo AI-5, o presidente da República passava a ter o poder de:

- fechar o Congresso Nacional;
- cassar políticos eleitos pelo povo;
- demitir, transferir e aposentar funcionários públicos;
- decretar estado de sítio e suspender o direito de habeas corpus aos acusados de crimes contra a



- segurança nacional.

Além disso, facilitava-se ao presidente fazer leis e ordenar a intervenção nos estados e municípios.

Com base no AI-5, o governo militar fechou o Congresso, cassou o mandato de centenas de políticos e prendeu milhares de pessoas de oposição em todo o país.

Nesse clima de grande tensão, Costa e Silva foi vítima de um derrame e afastou-se da presidência. Por lei, devia assumir o vice-presidente, o civil Pedro Aleixo. Mas uma Junta Militar desrespeitou a Constituição e ocupou o governo do país por quase dois meses: de agosto a outubro de 1969 e nesse período fez aprovar a Emenda Constitucional de 1969, que ampliava os poderes do presidente da República e incorporava à Constituição a pena de morte, a pena de banimento e a prisão perpétua em caso de “guerra revolucionária ou subversiva”.

### ***FTD4 – Governo Médici***

Em outubro de 1969, o Congresso foi reaberto apenas para aprovar a indicação de outro general à presidência da república: Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974), cujo governo foi o mais repressivo da história brasileira.

Qualquer cidadão suspeito de ser “subversivo” – nome que o governo dava aos que discordavam dele – podia ser detido, torturado e morto, sem que a família soubesse de seu paradeiro e sem que nenhuma autoridade jurídica fosse consultada. Universidades foram invadidas; professores, jornalistas, artistas, estudantes, religiosos e militares contrários à ditadura foram perseguidos; os órgãos de repressão como o SNI (Serviço Nacional de Informação) e o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) foram aperfeiçoados. Seus agentes praticavam espancamentos, afogamentos, choques elétricos e outras formas de tortura.

Com o aumento da repressão cresceu também a resistência democrática ao Regime Militar, por meio de abaixo-assinados, protestos de rua, oposição parlamentar, jornais, de espetáculos teatrais e de festivais de música popular brasileira.

### **A resistência armada**

Uma pequena parte da oposição montou organizações guerrilheiras e partiu para a luta armada contra o governo. Os principais líderes guerrilheiros na época eram o ex-deputado Carlos Marighella e o ex-capitão Carlos Lamarca. Eles praticavam vários tipos de ações violentas, como assaltos a bancos, para financiar a guerrilha, e o sequestro de diplomatas estrangeiros, para trocá-los por presos políticos. Em 1969, os guerrilheiros sequestraram o embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick e, no ano seguinte, o embaixador da Alemanha Ocidental, Ehrenfried von Hollnben.

Ainda durante o governo Médici, um grupo de 69 membros do Partido Comunista do Brasil instalou-se no Araguaia, na área conhecida como Bico do Papagaio, entre os estados do Pará, Maranhão e Tocantins, a fim de montar núcleos guerrilheiros na região. O governo, porém, reagiu enviando para a região milhares de soldados que liquidaram os focos de guerrilha ali existentes. No final do governo Médici, a guerrilha já tinha sido desmantelada e seus integrantes estavam presos, mortos ou exilados.



### **A propaganda de massa**

Além da violência, Médici recorreu também à propaganda, martelando por meio da TV *slogans* como “Ninguém segura este país” e “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

O próprio presidente Médici se apresentava como um homem do povo, apaixonado por futebol e torcedor número 1 da seleção brasileira. A conquista do tricampeonato de futebol pela seleção “canarinho” na copa do mundo de 1970 foi apresentada como mais uma vitória do governo Médici.

Nessa época, além da propaganda oficial outro fator ajudou Médici a conseguir apoio de parte da população: o crescimento da economia.

### **FTD5 – O “milagre econômico”**

O chamado “milagre” econômico brasileiro se caracterizava pela combinação de três fatores conjugados: crescimento da economia em cerca de 11% ao ano, taxas de inflação relativamente baixas e aumento do comércio exterior em mais de 3 vezes. Essa combinação interessante recebeu o nome de “milagre econômico”.

A maioria dos historiadores concorda que o milagre ocorreu devido a fatores externos e internos. Externamente, a conjuntura era favorável (entre 1961 e 1973, a economia norte-americana cresceu a uma taxa média de 4,5% ao ano; o Japão a uma taxa de 9,4%; a Alemanha, 4,3% e a Itália a 4,9%). Internamente, o governo adotou uma política de incentivos fiscais para atrair investidores nacionais e estrangeiros, concedendo-lhes facilidades para atuar no Brasil e uma política trabalhista que comprimia os salários dos trabalhadores de baixa renda, diminuindo o custo da mão de obra. E, além disso, por meio de uma série de ajustes, conseguiu um razoável equilíbrio nas contas públicas.

O capital acumulado por esses meios alimentou um extraordinário crescimento da indústria, especialmente a de bens de consumo duráveis, como eletrodomésticos e automóveis.

Incentivadas pelo governo e por uma situação externa favorável, as exportações brasileiras também cresceram. O governo aproveitou-se do crescimento da economia para investir na realização de grandes obras, como a ponte rio-niterói, hidrelétrica de Itaipu e as usinas nucleares.

### **O fim do “milagre”**

Em 1973, último ano do governo Médici, por motivos internos e externos o “milagre econômico” começou a dar sinais de esgotamento.

Externamente, após a Guerra Árabe-Israelense (1973), os países árabes quadruplicaram o preço do barril de petróleo, o que provocou um forte abalo na economia brasileira, já que cerca de 80% do petróleo que o país consumia era importado. Para pagar esse petróleo, o Brasil gastava quase a metade do que ganhava com suas exportações. Internamente, devido aos baixos salários, a maioria da população já não conseguia comprar o que as empresas aqui instaladas produziam.

Ao mesmo tempo, o PIB começou a declinar e a inflação voltou a crescer. A dívida externa e a diferença entre os mais ricos e os mais pobres também aumentaram. O Brasil tinha passado à condição de décima potência capitalista do mundo, mas era um país com alta concentração de renda, e que deixava muito a desejar quanto aos indicadores sociais



(mortalidade infantil, esperança de vida, taxa de analfabetismo, entre outros). O próprio general Médici reconheceu a desigualdade social existente no país ao dizer “a economia vai bem, mas o povo ainda vai mal”.

### **FTD6 – Governo Geisel**

O general Ernesto Geisel, presidente do Brasil entre 1974 e 1979, era castelista; diferenciava-se, portanto, dos dois generais da linha dura (Costa e Silva e Médici), que governaram antes dele.

#### Economia

O governo Geisel lançou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), cujos objetivos principais eram: manter altas taxas de crescimento econômico; estimular a produção de bens de capital, como máquinas e equipamentos pesados, e aumentar a produção de insumos básicos considerados essenciais à industrialização acelerada. E para enfrentar o problema energético, o governo Geisel investiu na substituição parcial da gasolina pelo álcool e na construção de hidrelétricas, cujos exemplos mais expressivos foram Itaipu (PR), Sobradinho (BA) e Tucuruí (PA)

Quando Geisel assumiu o poder, os países ricos reagiam à crise do petróleo (1973) elevando fortemente os juros sobre o dinheiro que emprestavam. Apesar disso, Geisel continuou tomando empréstimos dos bancos internacionais em dólares e ofereceu facilidade aos investidores estrangeiros. Estimulada por capitais externos, a economia brasileira continuou crescendo, (cerca de 7% ao ano); em compensação, a inflação voltou a subir e a dívida externa aumentou mais de 3 vezes.

#### Política

O presidente Geisel era favorável a que os militares devolvessem o poder aos civis e voltassem para os quartéis. Mas, na visão dele, essa abertura política, deveria ser **lenta, gradual e segura**; e, para garantir que ela ocorresse, era necessário controlar tanto a oposição democrática quanto os generais da linha dura.

Em 1974, o presidente Geisel iniciou o processo de abertura, permitindo a propaganda eleitoral no rádio e na televisão. Mas, ao contrário do que ele esperava, a vitória nas eleições parlamentares daquele ano coube ao MDB, partido de oposição. Os militares da “linha dura”, que eram contrários à abertura, acusaram o MDB de ter ganhado aquelas eleições com os votos dos comunistas e iniciou, uma violenta perseguição a eles.

Em outubro de 1975, o jornalista Vladimir Herzog, diretor de jornalismo da TV Cultura, foi chamado a depor em um quartel do II Exército, em São Paulo por suposta ligação com o Partido Comunista. Ele se dirigiu ao local e, no dia seguinte, apareceu morto numa cela, asfixiado. Os responsáveis pelos órgãos de repressão disseram que ele cometera suicídio, mas ninguém acreditou nessa versão. A notícia da morte do jornalista chocou a sociedade brasileira.

Apesar das reações da sociedade civil, no início de 1976 o operário Manoel Fiel Filho foi torturado e morto no mesmo quartel onde morrera Herzog. Dessa vez, porém, o presidente Geisel não hesitou: demitiu o comandante do II Exército e nomeou em seu lugar um general de sua inteira confiança.



### **FTD7 – Dois passos atrás no processo de abertura**

O projeto de abertura do governo Geisel foi marcado por avanços e recuos. Um desses recuos foi a Lei Falcão (1976), que proibia o debate político ao vivo na imprensa e só permitia mostrar na TV a fotografia do candidato, acompanhada de algumas poucas informações sobre ele e seu partido.

Outro passo atrás no processo de abertura foi dado em 1977 quando, ciente de que o MDB venceria as eleições que se aproximavam, Geisel fechou o Congresso e impôs um conjunto de medidas conhecidas como Pacote de Abril:

- Um terço dos senadores seria escolhido pelo governo, tais senadores ficaram conhecidos como senadores biônicos, isto é, “fabricados” e não eleitos pelo voto popular.
- A escolha dos governadores continuaria sendo feita por eleições indiretas.
- O mandato do próximo presidente da República passava de 5 para 6 anos.

Rompendo o silêncio imposto pelo Regime Militar, em 1977 o movimento estudantil apoiou a Campanha da Anistia, que vinha sendo promovida por mulheres e mães de exilados com o famoso *slogan* “anistia ampla, geral e irrestrita”.

O presidente Geisel, por sua vez, deu prosseguimento a sua proposta de abertura extinguindo em 1978 os **atos institucionais – inclusive o AI-5**.

No ano seguinte, o general João Batista de Oliveira Figueiredo, que tinha sido indicado pelo presidente Geisel como candidato da Arena, foi eleito presidente da República por meio de eleições indiretas.

### **FTD8 – Governo João Figueiredo**

O presidente João Figueiredo (1979-1985) assumiu o poder quando o governo enfrentava grave crise econômica e as manifestações de resistência ao regime se intensificavam. Uma delas foi a greve dos metalúrgicos do **ACB paulista** –, que começou em 13 de março de 1979, dois dias antes da posse do presidente Figueiredo. Inicialmente, os operários exigiam reajustes de salários; mas com a evolução do movimento passaram a exigir também liberdades democráticas. A liderança dessa greve coube ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, presidido por Luiz Inácio da Silva, o Lula.

Na comemoração de 1º de Maio, Dia do Trabalho, depois de uma missa no paço municipal de São Bernardo, cerca de 150 mil pessoas se dirigiram ao Estádio da Vila Euclides e lá realizaram um grande ato pela democratização do país. Além de operários, estudantes, artistas, líderes comunitários, religiosos e políticos de várias tendências, também esteve presente às comemorações daquele 1º de Maio, o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), que liderava a campanha pela “anistia ampla, geral e irrestrita”.

### **A anistia e os novos partidos**

Ainda em 1979, a proposta de anistia do governo foi aprovada pelo Congresso Nacional e, com isso, muitos brasileiros que estavam no exílio por motivos políticos puderam regressar ao Brasil, e os cassados readquiriram o seu direito à cidadania. Note que essa Lei da Anistia também anistiou os responsáveis por violação dos direitos humanos como, por exemplo, aqueles que usaram todo tipo de violência contra os opositores do regime.





Naquele mesmo ano, no mês de novembro o governo aprovou o fim do bipartidarismo. Com isso, a Arena e o MDB foram extintos e formaram-se novos partidos. Os membros da Arena formaram o PDS (Partido Democrático Social); o extinto MDB deu origem a quatro novos partidos: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) liderado por Ulysses Guimarães; o Partido Popular (PP), encabeçado por Tancredo Neves; o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), liderado por Ivete Vargas, sobrinha-neta de Getúlio Vargas; o Partido Democrático Trabalhista (PDT), fundado por Leonel Brizola. E em 1980 foi fundado também o Partido dos Trabalhadores (PT), que reunia sindicalista, intelectuais militantes dos movimentos sociais e era liderada por Lula.

No ano seguinte, dando continuidade a abertura “lenta e gradual”, o governo restabeleceu eleições diretas para governador. Em 1982, em meio a crescente impopularidade do Regime Militar, a oposição venceu as eleições para governar em estados como São Paulo (Franco Montoro- PMDB); Minas Gerais (Tancredo Neves- PMDB), Paraná (José Richa- PMDB) e Rio de Janeiro (Leonel Brizola-PDT). Animada com esse resultado, a oposição fortaleceu seu ideal de votar para presidente.

#### Diretas Já!

Um comício realizado em São Paulo, em 27 de novembro de 1983, deu início a campanha por eleições diretas para presidentes da República. A campanha das Diretas Já!, como então se tornou conhecida, logo se espalhou pelo país, animada por comícios-shows.

O deputado mato-grossense Dante de Oliveira, do PMDB, havia apresentado uma emenda constitucional propondo a volta das eleições diretas para presidente da República. A votação da **Emenda Dante de Oliveira**, no entanto foi boicotada pelo Regime Militar e não conseguiu os dois terços exigidos para a sua aprovação, o que resultou em uma frustração para a maioria dos brasileiros.

Com isso, a eleição para a presidência da República continuou sendo indireta. Em 1985, a presidência foi disputada por Paulo Maluf, candidato do regime militar, e Tancredo Neves, candidato da **Aliança Democrática**. Tancredo Neves venceu com grande folga (480 votos contra 180), mas não chegou a assumir, pois foi internado em 14 de março, véspera da posse e, devido a complicações posteriores, morreu em 21 de abril de 1985.

#### **FTD9 – Governo José Sarney**

Com a morte de Tancredo, o vice José Sarney assumiu a presidência da República. E, com o objetivo de ganhar a confiança dos setores democráticos, restabeleceu eleições diretas para presidente da República, estendeu o direito de voto aos analfabetos e prometeu ao país uma nova constituição. O lema do governo era: “ Tudo pelo social”.

Sarney assumiu o poder num momento em que a inflação crescia em média 18% ao mês, corroendo os salários e gerando insatisfação social. Para enfrentar essa situação, em 1986, o governo Sarney lançou o **Plano Cruzado**, o qual previa:

- a criação de uma nova moeda, o Cruzado, para substituir o Cruzeiro (cada cruzado correspondia a 1000 cruzeiros);
- o congelamento de preços, tarifas e serviços;
- o reajuste automático dos salários sempre que a inflação acumulada atingisse 20%;
- a criação do seguro desemprego.



Nos primeiros meses do plano a inflação caiu e a popularidade do governo cresceu. Mas, com o congelamento dos preços, ocorreu uma corrida ao consumo e, com isso, começaram a faltar mercadorias, algumas de primeira necessidade. Aproveitando-se desta situação muitos empresários começaram a praticar o ágio-cobrança acima da tabela.

Apesar disso, o governo manteve o congelamento de preços e, com isso, venceu as eleições parlamentares e para os governos estaduais, em 15 de novembro de 1986. O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), do presidente Sarney, elegeu a maioria dos governadores, senadores e deputados. Vencida as eleições, o governo Sarney reajustou o preço das tarifas públicas (água, luz, gás), da gasolina, do álcool e de vários outros produtos. Esses reajustes foram muito mal recebidos pela população que se sentiu enganada pelo governo. Ao mesmo tempo, com a liberação dos preços, a inflação voltou a subir.

### **FTD10 – A Constituição Federal de 1988**

Enquanto isso, os deputados e senadores, reunidos no Congresso, discutiam uma nova Constituição para o país. Os constituintes incorporaram exigências populares de diferentes movimentos sociais, inclusive do movimento indígena, que se fez presente nos debates da Constituinte.

Depois de 1 ano e 8 meses de trabalho, os constituintes aprovaram a Constituição de 1988. Apresentamos a seguir algumas de suas principais características.

- a) **Forma e regime de governo:** República federativa e presidencialista. Previa-se, para 1993, a realização de um plebiscito para escolher entre o presidencialismo e o parlamentarismo.
- b) **Eleições:** ficavam estabelecidas eleições diretas e com dois turnos para presidente, governadores e prefeitos de cidades com mais de 200 mil eleitores. Caso nenhum dos candidatos obtivesse a maioria absoluta (50% + 1) dos votos no primeiro turno, haveria o segundo turno.
- c) **Voto:** obrigatório para os brasileiros maiores de 18 anos e menores de 70 anos, e facultativo para os maiores de 70 anos e para os jovens com 16 ou 17 anos;
- d) **Legislação de trabalho:** a jornada semanal passou a ser de 44 horas; o trabalhador com registro em carteira ganhou o direito a receber como abono um terço de seu salário ao sair de férias; o demitido sem justa causa ganhou o direito de receber o correspondente a 40% de saldo do FGTS; a licença-maternidade foi aumentada para 120 dias e criou-se a licença-paternidade, de 5 dias
- e) **Povos indígenas:** obtiveram direito à posse da terra que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-la.
- f) **Relações raciais:** o artigo 5 da Constituição definiu o racismo como crime **inafiançável e imprescritível**, sujeito a reclusão, nos termos da lei.